



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

NIÑAS Y SENAME:

Políticas, discursos y prácticas en la intervención residencial

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina, mención Humanidades

Daniela Lillo Muñoz

Profesoras Guías:

Ximena Azúa Ríos

Olga Grau Duhart

Santiago de Chile, 2017

NIÑAS Y SENAME:

Políticas, discursos y prácticas en la intervención residencial

RESUMEN

La investigación nace a partir de las nociones de patriarcado y adultocentrismo que surgen de las relaciones de poder que operan desde el sistema sexo/género y las clases de edad, respectivamente. En relación a estos sistemas de dominación, se requiere acudir a la noción de interseccionalidad, la cual señala que para estudiar las formas de dominación se hace necesario considerar el cruce de todos los sistemas de opresión, lo cual establece como sujeto de estudio a las niñas y sus experiencias de violencia y discriminación particulares en relación a su identidad cruzada de niñez y género, las que se acentúan en contextos de pobreza e “irregularidad”.

Los objetivos generales son, por una parte, analizar cómo se relaciona el sujeto niñas en las políticas públicas de niñez y de mujeres con las experiencias de vulneración que se presentan en los discursos y prácticas de las niñas que se encuentran en un residencial de administración directa del Estado, considerando que en estos contextos de vulneración es este el que actúa como principal garante de derechos. Por otra parte, también se desea contribuir a la visibilización de las niñas de residenciales Sename, posicionando dentro de la investigación sus discursos como una fuente necesaria y legítima de conocimiento para comprender las vulneraciones particulares que estas experimentan.

El marco teórico se nutre de las nociones de patriarcado y adultocentrismo, las teorías de la justicia de Nancy Fraser y Amartya Sen y la situación latinoamericana de niñez. Por otra parte, la metodología se sustenta en un análisis cualitativo a través de la etnografía y el análisis del discurso. A partir de esto, se concluye que las niñas son invisibilizadas por el Estado a través de su generalización en los discursos políticos y de la ausencia de prácticas que consideren aquellas vulneraciones particulares de las niñas que fueron reconocidas a través de la observación etnográfica y las entrevistas.

Palabras clave: niñas, niñez, género, justicia, residencial de menores.

*A todas las niñas de la casa Aurora con las que compartí
por dejarme jugar con ellas al gato y a la escondida,
por querer ayudarme, confiar en mí
y conversar.*

AGRADECIMIENTOS

Gracias al Servicio Nacional de Menores, principalmente a la Unidad de Estudios y a la Dirección del Centro de Reparación Especializada de Administración Directa Galvarino por la colaboración para la realización del trabajo de campo etnográfico que requirió esta investigación. En específico, agradecer a Hernán Medina Rueda por su apoyo y gestión y a las y los trabajadores del Centro que me permitieron sumarme a su trabajo cotidiano.

Gracias a mi papá y mamá, Víctor y Cristina, por cultivar una crianza siempre infundiendo el valor de la empatía y la justicia, por su infinito apoyo en mis acciones;

a Isaías, por su compañía paciente, por su amor constante y siempre comprensivo con el escaso tiempo;

a todas/os aquellas/os familiares y amigas que comparten y empatizan con las ideas y pequeñas luchas que emprendo, su compañía y conversaciones son siempre crecimiento y aprendizajes;

a mis profesores guías, Olga y Ximena, por su orientación y apoyo en el transcurso de la investigación;

a las niñas de la casa Aurora del Cread Galvarino, por integrarme a su cotidianidad, a sus juegos; por compartir sus vidas, rutinas y sus espacios conmigo. Sin ellas tanto aprendizaje y emoción no hubiesen sido posibles.

*Mi mayor deseo es que nunca hubiese llegado aquí,
pero que sí hubiese conocido a mis amigos.
Pero que nunca hubiese llegado aquí
y que ojalá los hubiese conocido afuera
y que ellos estuvieran afuera
y que yo estuviese con mi familia
y que mi familia estuviese así formada como antes.
Y no estuviese echada a perder,
así como ahora.*

*(Niña entrevistada para esta investigación,
febrero 2017)*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Contexto y problematización.....	3
1.2 Objetivos	6
1.2.1 Objetivo general:.....	6
1.2.2 Objetivos específicos:	7
1.3 Justificación	7
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Niñez e infancia: terminologías y perspectivas	9
2.1.1 Infancia como categoría social	11
2.1.2 Niñas y niños como sujetos sociales	13
2.1.3 Adultocentrismo	14
2.2 Niñez, justicia y derechos:	18
2.2.1 Mirada a la justicia en la niñez desde la teoría de Nancy Fraser.....	18
2.2.2 Mirada a la justicia en la niñez desde la teoría de Amartya Sen.....	24
2.2.3 Convención Internacional sobre Derechos del Niño	30
2.2.4 Representación y Estado	34
2.3 Niñez en Latinoamérica	39
2.3.1 Contextos latinoamericanos para la Convención	40
2.3.2 Tensiones de la Convención en el contexto latinoamericano	44
2.4 Niñez en Chile.....	48
2.4.1 Contexto histórico niñez: siglo XIX y XX	48
2.4.2 Niñez y políticas públicas en el Chile actual	53
2.5 Niñas.....	66
2.5.1 Interseccionalidad: relaciones de género y clases de edad.....	66
2.5.3 Situaciones de vulneración de las niñas	72
2.5.3 La niña: subalternidad y representación	76
2.5.5 Niñas, pobreza y representación: las huachas	80
2.5.6 Niñas pobres en el Chile de hoy: características en común	84

2.5.7 Pobre, niña y judicializada: las nuevas huachas de Chile.....	88
3. MARCO METODOLÓGICO	92
3.1 Discusión epistemológica.....	92
3.1.1 Epistemologías feministas	92
3.1.2 Críticas y posturas feministas decoloniales	96
3.1.3 El lugar de la investigación y la investigadora	97
3.2 Paradigma.....	99
3.3 Enfoque.....	100
3.4 Diseño	101
3.4.1 Etnografía	101
3.4.2 Análisis del discurso	105
3.5 Muestra	106
3.5.1 Políticas públicas	106
3.5.2 Niñas.....	108
3.5.3 Lugar estudio de campo etnográfico.....	109
3.6 Triangulación de datos.....	110
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	111
4.1 Representaciones de las niñas en las políticas públicas	111
4.1.1 Representación en las políticas de niñez y adolescencia	111
4.1.2 Representación en las políticas de mujeres y género.....	120
4.2 Discursos y prácticas de vulneración de las niñas	129
4.2.1 Relaciones de género	129
4.2.2 Cuerpo y sexualidad	151
4.2.1 Control y docilidad	158
4.3 Relación entre representaciones y experiencias de vulneración	164
4.3.1 Espacios comunes entre representaciones y discursos y prácticas de vulneración	164
4.3.2 Diferencias e inconexiones entre representaciones y experiencias de vulneración	167
CONCLUSIONES.....	170
RECOMENDACIONES	184
BIBLIOGRAFÍA	186

ANEXOS	196
Entrevista 1	196
Entrevista 2	218
Entrevista 3	236
Entrevista 4	251
Entrevista 5	263
Entrevista 6	271
Entrevista 7	285
Entrevista 8	295
Entrevista 9	300
Entrevista 10	307
Entrevista 11	318

INTRODUCCIÓN

Chile en los últimos años ha realizado diversas acciones para la incorporación de un enfoque de género y de derechos para niños y niñas, las cuales se enmarcan en la ratificación a la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención Internacional de Derechos del niño y la niña. Estos marcos políticos, si bien han realizado acciones que contribuyen a la justicia e igualdad, se han presentado desde una perspectiva general que deja fuera de una singularización a las “niñas” y, con ello, sus experiencias y situaciones específicas de vulneración (Larraín, 2011).

Las niñas son sujetos vulnerados a partir de sistemas de dominación que operan en la sociedad: el patriarcado y el adultocentrismo. De este modo, ellas se ven entrecruzadas -interseccionadas- desde dos frentes distintos, lo cual no se traduce en una “suma de discriminaciones”, sino en identidades particulares que producen experiencias de discriminación sustantivamente diferentes entre sí (Symington, 2004).

La interseccionalidad de las niñas y la escasa consideración de su singularidad en las políticas públicas de género y de niñez las posiciona en un lugar subalterno en la sociedad, dificultando cualquier acceso a un discurso legítimo. Esta subalternidad se acentúa en el caso de las niñas pobres, donde su invisibilización, silenciamiento y representación impiden conocer sus experiencias y discursos de vulneración particulares con el objetivo de elaborar políticas públicas coherentes a dichas problemáticas, contribuyendo así a la perpetuación de las violencias y discriminaciones que les afectan y situándolas como sujetos de injusticia.

En relación con el contexto expuesto, la investigación realizada tuvo por objetivo analizar la relación que existe entre prácticas y discursos sobre las experiencias de vulneración en niñas que se encuentran en residenciales del Servicio Nacional de Menores (Sename), puesto que es en ellas donde el Estado

actúa directamente como tutor y, por ende, gestiona las políticas públicas existentes. Por otro lado, los discursos de las experiencias de vulneración son analizados desde los testimonios las propias niñas, puesto que se desea contribuir a su visibilización, así como también desde la observación etnográfica realizada al centro residencial de administración directa Cread Galvarino.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Contexto y problematización

Chile en los últimos años ha realizado diversas acciones respecto a la incorporación de un enfoque de género a nivel social y político con el objetivo de alcanzar igualdades de oportunidades entre hombres y mujeres, las cuales están enmarcadas en su ratificación a la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de la ONU. En el ámbito político, uno de los organismos que ha sido protagonista en este proceso es el Servicio Nacional de la Mujer, dependiente del Ministerio de Planificación, el cual tiene como objetivo general y desafío principal promover la igualdad de género en las políticas públicas e impulsar legislaciones que contribuyan a lograrla (Rodríguez & Caminotti, 2010). En función de esto, dicho Servicio ha impulsado el “Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres”, el cual posee tres versiones (1994-1999; 2000-2010; 2011-2020).

Del mismo modo, el 2002, la intención de políticas de igualdad también se vio reflejada en el Programa de Mejoramiento de Gestión “Sistema de Equidad de Género” (PMG), el cual tiene el objetivo de “evaluar las necesidades, diferencias y el impacto que producen en hombres y mujeres las acciones del Estado”. Para alcanzar dicho objetivo, se implementa una metodología de diseño, elaboración y ejecución de políticas públicas que den respuesta a las necesidades particulares de hombres y mujeres (Rodríguez & Caminotti, 2010; Solar, 2009). Por último, una última iniciativa en esta temática a mencionar es la Agenda de Equidad de Género 2006/2010 del Gobierno de Michelle Bachelet, la cual en el segundo periodo presidencial se incorpora nuevamente (Agenda de Género 2014/2017), marcando como gran hito la creación del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género.

Un objetivo central que poseen todas estas iniciativas es la transversalización del enfoque de género en todas las instituciones y las políticas públicas. Esto apunta

a traducirse en una implementación del enfoque de género en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas (Servicio Nacional de la Mujer, 2011), debido a que se asume la equidad de género como un bien público que debe abordarse transversalmente por los distintos Ministerios y políticas del Estado (Solar, 2009).

Por otro lado, desde la ratificación a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), Chile ha gestionado diversas políticas públicas con el objetivo de cumplir con los estándares respecto a la garantía de derechos y protección a niños, niñas y adolescentes que dicha convención exige. Dentro de estas iniciativas es posible destacar la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015–2025; también la ley que tipifica como delito el maltrato infantil (2017), y la creación del Consejo Nacional de la Infancia (2014), el cual coordina sus acciones “hacia el diseño y establecimiento de un sistema integral de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia, donde el Estado cumpla el rol de garante” (Consejo Nacional de la Infancia, 2017). Para alcanzar este sistema integral, se han levantado diversos proyectos legislativos, como la creación del Defensor de la Niñez y la Ley de Garantía de Derechos de la Niñez, la Subsecretaría de la Niñez y la división del Servicio Nacional de Menores (Sename) en protección de derechos y responsabilidad penal.

Estos dos marcos políticos en el cual se ubica Chile – el enfoque de género y la garantía de derechos a niños, niñas y adolescentes-, si bien han realizado acciones concretas que contribuyen al justicia e igualdad de derechos para mujeres, niños, niñas y adolescentes, se han presentado desde una perspectiva general que deja fuera de una singularización a las “niñas” y, con ello, sus experiencias y situaciones específicas de vulneración:

“El enfoque de género se ha centrado principalmente en las políticas públicas hacia el mundo adulto, especialmente hacia la mujer y, por otro lado, en las políticas de infancia, el género ha estado prácticamente ausente. Las políticas han estado dirigidas a “los niños” sin visualizar las diferencias entre los sexos y géneros...” (Larraín, 2011, p.17).

Las niñas son sujetos vulnerados a partir de dos sistemas de dominación que operan en la sociedad: el patriarcado, que establece la supremacía de lo masculino por sobre lo femenino, y el adultocentrismo, que otorga centralidad a las personas adultas por sobre otras clases de edad (Duarte, 2012 ; Pateman, 1995). De este modo, las niñas se ven entrecruzadas -interseccionadas- desde dos frentes distintos, lo cual no se traduce en una “suma de discriminaciones”, sino en identidades particulares que producen experiencias de discriminación sustantivamente diferentes entre sí (Symington, 2004). Lo anterior se acentúa si a la intersección de edad y género se le suma un contexto de pobreza y/o situación irregular, debido a la infantilización y feminización mundial de la pobreza (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2009), convirtiéndose las niñas en los sujetos más vulnerables del panorama económico y sociocultural.

La perspectiva general de las políticas públicas de género y de niñez que deja fuera una singularización de las “niñas” las posiciona en un lugar subalterno en la sociedad -sobre todo a las niñas pobres- y esta subalternidad dificulta cualquier acceso a un discurso legítimo. Por ende, cuando se hace alusión a las niñas pobres en algún tipo de discurso, este siempre corresponde a una representación, es decir, al resultado de una elaboración de imaginarios sobre la identidad de las niñas que llegan a ser hegemónicos y normativizados, los cuales afirman la desigualdad de poder entre quienes controlan el discurso (Richard, 1998). A partir de esto, cabe preguntarse: ¿Cuáles son las representaciones respecto a las niñas que se expresan en los discursos de las políticas públicas de niñez?, ¿qué situaciones de vulneración de derechos considera?

Por otra parte, la invisibilización de las niñas pobres, su silenciamiento y representación impiden conocer sus experiencias y discursos de vulneración particulares con el objetivo de elaborar políticas públicas coherentes a dichas problemáticas, contribuyendo así a la perpetuación de las violencias y discriminaciones que les afectan.

Respecto a cifras, las vulneraciones donde las niñas presentan índices más altos son el maltrato psicológico, el trabajo doméstico y de cuidado, el abuso sexual, el embarazo adolescente y deserción escolar, el sesgo de género en el currículum, entre otras (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016; Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013), las cuales, en contextos de pobreza, pueden provocar la judicialización de estas y el ingreso, por orden de tribunales, a un programa del Servicio Nacional de Menores (Sename) y, en casos más extremos, a una residencial.

De esta manera, son las niñas donde el Estado actúa como tutor donde es más posible identificar experiencias de vulneración y la acción de las políticas públicas para la repararlas y restituirles sus derechos. A partir de ello surge la pregunta por las niñas ingresadas a centros residenciales Sename y sus experiencias de vulneración ¿cuáles son?, ¿cómo son comprendidas por ellas mismas?, ¿existe coherencia entre las experiencias narradas y las que se contemplan en las políticas públicas? ¿existen vulneraciones particulares de su experiencia de género?

Por último, si bien puede existir un discurso político que contemple las particularidades de las niñas, cabe preguntarse si este es puesto en práctica o no por los organismos estatales correspondientes, logrando ejecutar acciones efectivas a favor de la protección de derechos y la justicia o si, por el contrario, estos organismos invisibilizan a la niña, contribuyendo a profundizar la inequidad.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general:

Contribuir a la visibilización de las niñas de residenciales Sename y sus experiencias de vulneración a través de sus discursos.

Analizar la relación entre prácticas y discursos sobre las experiencias de vulneración en niñas que se encuentran en residenciales Sename.

1.2.2 Objetivos específicos:

- 1) Identificar la representación social de las niñas del discurso estatal chileno.
- 2) Caracterizar los discursos y prácticas de vulneración de las niñas entre 9 y 12 años que se encuentran en las residenciales Sename.

1.3 Justificación

Profundizar en el discurso de niñas y sus experiencias de vulneración posee gran relevancia debido a que, pese a las iniciativas recorridas hasta el momento, todavía priman barreras relevantes para el desarrollo hacia una plena autonomía y ejercicio de derechos (Céspedes & Robles, 2016). En el caso puntual de las niñas ingresadas a una residencial Sename, esto adquiere aún más importancia puesto que estas se encuentran en un contexto de pobreza particular y multidimensional, lo cual conlleva una “privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad” (Unicef, 2005 en Céspedes & Robles, 2016, p.24).

Estos contextos de pobreza suelen reproducirse intergeneracionalmente, contribuyendo a la mayor presencia de mujeres en hogares pobres, comprendiendo que las desigualdades que sufren desde la infancia, además de ser fuente de injusticia en dicha etapa de la vida, también se proyectan y amplifican hasta la edad adulta (Céspedes & Robles, 2016). Estas desigualdades y su reparación deben plantearse desde la singularidad, puesto que la justicia para las niñas no se logrará a partir de los mismos bienes que lo de los niños o adultas, dado el contexto simbólico y económico desigual en donde se desenvuelven.

De este modo, la problemática ya no puede seguir operándose desde enfoques divididos, sino que resulta fundamental la interconexión entre los derechos de niños y niñas, y los de la mujer, y de este modo cumplir con la tarea impulsada

por las ratificaciones internacionales respecto a los derechos humanos de grupos históricamente postergados e invisibilizados (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013). En este sentido, es necesario basar estas acciones a partir del propio discurso de estos grupos, en este caso las niñas de residenciales Sename, sino de otra forma se reafirma su calidad de invisibilizados. Solo a través de la legitimación de la existencia de las niñas como sujetos singulares dentro del conjunto general de “mujeres” y “niños” será posible proporcionar políticas públicas coherentes a sus experiencias de vulneración para su reparación y empoderamiento.

En relación a ello, la presente investigación pretende proporcionar información útil al respecto extraída de las propias prácticas y discursos de los sujetos que experimentan las vulneraciones, debido a que “los análisis integrales y multidimensionales centrados específicamente en las problemáticas de las niñas y las adolescentes son todavía escasos”, existiendo por ende una “necesidad de generar nuevos análisis basados en evidencia respecto de sus distintas identidades y las conculcaciones que ellas enfrentan, para lo cual, a su vez, se requiere del enriquecimiento de las fuentes de información disponibles para su estudio (Céspedes & Robles, 2016, p. 74-75).

Por último, se plantea la problemática de la poca disponibilidad de información sobre la violencia contra las niñas y las adolescentes en sus múltiples identidades y el carácter urgente a nivel regional y nacional de acciones de prevención y reparación efectivas, debido a que los datos y cifras obtenidos hasta el momento parecieran develar que estas experiencias de vulneración de las niñas “en situación irregular” se asimilan a aquellas representaciones de la huacha de los siglos XIX y XX desarrolladas por Salazar (2006) y Montecinos (2007). Lo anterior hace surgir la preocupación por la continuación de un ciclo de transgresión, a partir del cuestionamiento si es que ha desaparecido la figura de la huacha en el país o sus vulneraciones han trascendido y están latentes en las niñas pobres y judicializadas de Chile, figurando estas como las huachas del siglo XXI.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Niñez e infancia: terminologías y perspectivas

Los niños y las niñas son definidos colectivamente como “niñez” o “infancia”. Si bien muchas veces estos términos se utilizan indistintamente, ambos poseen implicancias semánticas que marcan una diferencia en la forma en que se comprende, considera y representa a los niños y niñas.

Desde una perspectiva etimológica, Iskra Pavez (2012), citando a la Real Academia Española, señala que “infancia” proviene del latín *infant*, que alude a la incapacidad de hablar, definiendo a los *înfâns* o *înfantis* como aquellos que no tienen voz. Del mismo modo, Teresa Wasserman (2001) da cuenta de que “infancia” proviene del latín *in-fandus* y que se llama “infante” al hijo del rey que no posee la sucesión del trono, es decir, aquel al que no le es legítima la palabra, por ende, la autora concluye que la palabra infancia se refiere a quienes no tienen permitido hablar. Por otro lado, “niñez”, según la Real Academia Española, proviene de la voz onomatopéyica *ninnus*, la cual supone que imita los sonidos de los bebés o niños al balbucear. En vista de lo anterior, la utilización de la palabra “infancia” se plantea desde una perspectiva en donde los niños y niñas son carentes de voz, es decir, su identidad está ligada a una negación de su discurso y, por ende, se plantean como sujetos subordinados a la palabra y a la representación de otros para ser nombrados. En cambio, niñez posee un origen etimológico que no designa directamente subordinación y que, incluso, a partir de su significado asociado a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), Julio Cortés (2009) señala que se utiliza para dar cuenta de los niños y niñas en un contexto de derechos, según la legislación que exige la convención.

Desde una perspectiva histórica, Eduardo Bustelo (2012), basándose en Ariés (1988), establece que no siempre existió infancia en el sentido moderno, sino que fue recién a fines del siglo XVII europeo que ocurren cambios significativos: “La

escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría infancia en el capitalismo industrial” (Bustelo, 2012, p.288-289), mientras que en el ámbito particular de una infancia vulnerable y necesitada de protección estatal, Diana Marre (2013) señala que esta debe buscarse a principios del siglo XX, siglo donde además se consolidan ciertas especialidades profesionales dedicadas a esta (pediatría y psicología evolutiva).

A partir de este siglo las concepciones de niñez/infancia estuvieron ligadas a concepciones biologicistas y psicológicas, definiendo a los sujetos de niños y niñas a partir de nociones científicas, caracterizándolos desde lo etario, lo psicológico y los cambios fisiológicos. Estas perspectivas se posicionan, por un lado, desde una mirada universalista, a-histórica y predefinida, pues asumen que todos los procesos biológicos son iguales, estableciendo rangos de normalidad en vez de considerar que cada proceso está definido por las relaciones que el individuo establece dentro de una comunidad y cómo esta interpreta dichos procesos (Colángelo, 2003; Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015); frente a esto, Pavez establece que si bien el desarrollo biológico es necesario, “no es suficiente para comprender todas las dimensiones del fenómeno social de la niñez contemporánea” (2012, p.87). Por otra parte, estas perspectivas también asumen una mirada individualista, pues no se atiende a la “infancia” como grupo social, sino al niño desde una subjetividad individual, comprendiendo un marco en el que el universal niño parece ajeno a los cambios y significaciones de su entorno directo (Gaitán, 2006; Bustelo, 2011).

En relación a lo anterior, es preciso definir que “niñez” e “infancia” corresponden a nociones abstractas de un grupo social, lo que se diferencia de los niños y niñas particulares, quienes corresponden a los sujetos que habitan dicho grupo social, lo reproducen y comparten ciertas características (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015; Gaitán, 2006). En esta investigación y en relación con los matices semánticos de su etimología, se hará uso de la palabra “niñez” para referirse al grupo social que se desea estudiar, apelando a que son considerados sujetos de derecho, y solo en las ocasiones que se desee destacar su vulneración,

es decir, su posición de sujetos “sin voz” se utilizará “infancia”; sin embargo, en función de que el trabajo teórico bibliográfico al respecto utiliza mayoritariamente “infancia”, durante el marco teórico se utilizará esta para definir al grupo social.

2.1.1 Infancia como categoría social

A partir de lo anteriormente señalado, es necesario comprender que la “infancia” como colectivo o grupo está definido tanto por las características sociales, históricas, culturales y económicas de las sociedades donde están inmersos niños y niñas, y, al mismo tiempo, están definidas por las relaciones que establece dentro de esa sociedad. Los niños y niñas no sólo actúan, sino que también interactúan, con ellos/as y con otros grupos sociales, “modificando, construyendo, contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedades” (Gaitán, 2006, p.17) a la vez que son afectados también por ellos de forma particular y distinta a adultos u otros grupos. De esta forma es preciso comprender la identidad de los niños y niñas que constituyen la categoría social de infancia no como seres universales ni estáticos, sino afectados por la sociedad donde están inmersos, pues, como señala María Colángelo: “Las identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales” (2003, p.4).

La afirmación de que la infancia constituye una categoría social supone que, si bien sus miembros crecen y dejan de ubicarse en ese grupo, este no desaparece, sino que continúa reproduciéndose a partir de otros miembros que van renovando el grupo; de ahí que posee el carácter de permanente como estructura social (Bustelo, 2012). De este modo, “la población de niños y niñas puede ser considerado un *grupo de edad*, entidad social, diferente de generación y clase, caracterizada por la continua reposición de sus miembros” (Gaitán, 2006, p.19).

En ocasiones el proponer como categoría “la” infancia tiene como consecuencia la homogenización de este grupo social, invisibilizando las diversas

experiencias que poseen los niños y niñas que lo componen (Colángelo, 2003). Se debe tener presente que el pensar la infancia como una categoría de dimensión histórica implica que esta está sujeta a los vaivenes del tiempo y, por ello, cada infancia es una nueva infancia, pues las estructuras que la componen se modifican por efecto de los cambios culturales, económicos y sociales que suceden en el tiempo (Gaitán, 2006). Del mismo modo, al ser la infancia una categoría social – o una institución (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015)-, significa considerar también que esta es configurada a partir de relaciones, las cuales se presentan como relaciones de poder, es decir, la infancia es un grupo social en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales (Pavez, 2012). Lo anterior, comprendiéndose desde lo señalado por Foucault (1979) respecto a que en toda sociedad las múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan y constituyen el cuerpo social.

Según lo mencionado con anterioridad, se comprende que la infancia no es homogénea, sino que está situada en un espacio-tiempo y atravesada por diversas relaciones, siendo afectada por las desigualdades, donde su mayor antagonismo es con el grupo adulto, pero también intervienen otras categorías como género, clase social, origen étnico, las cuales influyen en la experiencia de los niños y niñas que componen el grupo (Pavez, 2012; Bustelo, 2012). Con esto, es posible establecer que la infancia no es idéntica ni universal, “sino una construcción sociocultural emergente de su contexto” (Marre, 2013, p.23); se plantea como una categoría homogénea respecto a otras categorías, como la adultez, pero como heterogénea en función de las diversas dimensiones que la cruzan. Es por ello que, en vez de “infancia”, es más pertinente hacer referencias a “infancias”, las que se forman en la intersección de diversos sistemas de poder y entornos físicos, naturales o artificiales (Bustelo, 2012; Gaitán, 2006).

2.1.2 Niñas y niños como sujetos sociales

Cuando se habla de infancia como categoría social, es necesario precisar que, si bien los miembros de la clase de edad de infancia se recambian, permaneciendo el grupo como estructura social, no se apunta en ningún caso a concebir a niños y niñas como sujetos en tránsito, sino por el contrario, como sujetos que producen y reproducen la sociedad y se relacionan con los elementos de esta. Los niños y niñas históricamente han sido considerados como un lapso hacia la adultez, como una etapa transitoria y evolutiva hacia el ser, que es el adulto, posicionando al/la niño/a como un continuo que no representa ni introduce ninguna fractura generacional, es decir, sin ningún tipo de agencia en la sociedad en la que se involucra, sino que es una transmisión automática hacia la etapa deseada que es la adultez (Bustelo, 2011).

Contrario a eso, la idea de que la “infancia” constituye una categoría social implica que aquellos/as que la componen son sujetos históricos y agentes, es decir, se piensan los niños y niñas como un ser y no un llegar a ser, habilitando su discurso y carácter actoral como legítimos: “niños, niñas y adolescentes son personas en estado de infancia” (Bustelo, 2012, p.290). Este estado de infancia, por otro lado, no se comprende como algo estático que estos/as reproducen, sino que los sujetos niños y niñas recrean, innovan y en ocasiones subvierten las lógicas al interior de su grupo social, desarrollando diversas formas y decisiones de vivir su infancia, configurando su propia identidad y cultura, y tensionando el orden social establecido (Pavez, 2012; Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015). Por ende, como señala Lourdes Gaitán:

“Considerar la infancia como categoría social constituye otro enfoque teórico que permite dotar a la infancia de contenido y liberarla de su posición subordinada, o de la concepción de sus miembros como proyectos de persona, para abrir paso a su reconocimiento como fuerza social actuante” (2011, p.21).

En función de esto, el hecho de que los niños y niñas sean sujetos que actúan e intervienen en la sociedad significa también que estos pueden desafiar los

órdenes sociales y apelar a un cambio del status quo. Bustelo (2012) plantea respecto a esto que el espacio social que toman los niños y niñas es un espacio de luchas sociales y discursividades donde ellos encarnan el no lugar del mundo adulto. Desde ese no lugar, la infancia se configura como una fuerza transformadora: “ella transporta lo nuevo, la creación y por lo tanto comporta un actor sustantivo del cambio social” (Bustelo, 2012, p.295). Esa posibilidad de lo “nuevo”, Bustelo (2011) lo denomina como “re-crear” y este recrear se traspasa a otros grupos sociales, entendiendo, por ejemplo, que los niños y niñas se crean con la adultez, pero simultáneamente ellos construyen –re-crean- también otra adultez, puesto que las afectaciones son recíprocas; de este modo se posiciona como una oportunidad para el ser humano de emanciparse desde ese grupo inicial, una posibilidad de irrumpir un orden opresor establecido.

2.1.3 Adultocentrismo

En el orden de las relaciones sociales de poder en las que se ve atravesada la infancia, la de mayor influencia sobre esta es la que tiene con el grupo adulto. Esta relación de poder establece la dominación del grupo de edad adulto por sobre los niños y niñas, posicionando a estos últimos, como se ha mencionado anteriormente, como una edad transitoria donde su destino central es la adultez: “El niño es un adulto en estado de reducción a una categoría menor o, en su inverso, ser niño es no ser un adulto pleno. Esto introdujo tradicionalmente en la categoría infancia una asociación casi automática con la incapacidad” (Bustelo, 2011, p.163). En relación con eso, el mismo autor señala que esta dominación en la cultura: “es histórica y discursiva. La infancia es situada incuestionablemente en una relación de dependencia y subordinación” (2012, p.289).

Respecto a las causas, Lourdes Gaitán (2006) establece que es la minoría de edad la que se erige como justificación para la subordinación de la infancia, conformando así este un grupo de “minoría social”, debido a que la condición de menor de edad de sus miembros los discrimina en cuanto a acceso a derechos,

representación, poder, bienestar y prestigio. Lo anterior responde a lo planteado por Foucault, cuando este señala que “No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad” (1979, p.140). Esto significa que es a partir de los discursos de verdad producidos respecto de la infancia (inmadurez, incapacidad, transitoriedad, dependencia) es que se afirma y constituye la relación de poder en relación al mundo adulto.

Si adultez y niñez se relacionan a través del poder y el poder es esencialmente lo que reprime (Foucault, 1979), es posible establecer que es la adultez la que reprime a la niñez. Esta dominación por parte del grupo adulto es denominada “adultocentrismo” y es definida por Klaudio Duarte como:

“un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían [...] Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas” (2012, p.111).

Duarte sitúa al carácter de dominación entre adultez y niñez en Roma del s.II, donde se establece una ley que determina la mayoría edad y que limitaba a los que no la poseyeran en sus derechos sociales y económicos, estableciendo una subordinación con los adultos. Esta mayoría de edad permite a los adultos garantizar la total propiedad de las riquezas y el poder, posicionándose como privilegiados en contraposición a los niños y jóvenes: “De esta manera, comienzan a asentarse las bases de un modo de relación en sociedad respecto de las y los sujetos considerados menores, a quienes, a partir de su condición de edad, se les remite a posiciones de subordinación” (2012, p. 105).

La dominación adultocéntrica sobre los niños y niñas se concreta en diversas dimensiones, como es la económica, donde, articulado con el sistema capitalista, los niños no tienen derecho a la propiedad privada ni a la herencia (Duarte, 2012),

al igual que no tienen acceso al dinero, puesto que el obtener y disponer de dinero corresponde a un mecanismo de empoderamiento (Pavez, 2012). Asimismo, también se concreta el adultocentrismo en la dimensión política, debido a que los niños no tienen derecho a la ciudadanía, lo que equivale a no poder elegir a sus representantes ni ser elegidos como uno, así como tampoco tomar decisiones sobre los asuntos que les competen (Chang Espino & Henríquez Ojeda, 2013). El adultocentrismo también se concreta en una dimensión cultural, pues los niños y niñas no son legitimados como referentes históricos y culturales, lo cual se refleja, por ejemplo, en su escasa inserción como protagonistas en el currículum educacional (Núcleo de Investigación en Juventudes y Género, 2010). Por último, también se presenta el adultocentrismo en la dimensión de autonomía, pues sobre los niños y niñas recaen mecanismos de control y restricción justificados pues “se asume que ellos no han desarrollado suficientemente su moralidad y autonomía” (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, p.58).

Las diversas dimensiones mencionadas anteriormente sostienen el adultocentrismo a través de una violencia simbólica, puesto que implanta como imaginario social la noción del deber ser del adulto, constituyendo una matriz sociocultural que ordena lo adulto como “lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez”. (Duarte, 2012 p.120). Esta violencia simbólica es sostenida a través de las instituciones –como es el Estado y las ciencias-, las cuales reproducen el discurso adultocéntrico que contiene los valores hegemónicos dominantes y lo convierten en proyecto político y cultural, legitimándolo e imponiéndolo sobre niños y niñas (Bustelo, 2011; 2012).

La subordinación de los niños y niñas en las sociedades adultocéntricas posee una doble articulación que no deja de ser paradójica: son objetos preferentes de protección, lo que lleva en ocasiones a situarlos en la potencialidad máxima del progreso; pero, al mismo tiempo, son objetos de control y restricción, opacando su capacidad de influir en sus entornos (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015;

Gaitán, 2006). El control en que el que se ven sometidos los niños y niñas es posible observarlo a través de las instituciones a las que pertenecen: la familia y la escuela. Ambas contemplan mecanismos de control como del uso del tiempo, la disciplina, la producción, la vigilancia y la docilidad del cuerpo, entre otros (Foucault, 2010); dichos mecanismos de control se constituyen a partir de la relación de poder adultocéntrica, pues las decisiones las poseen los considerados “profesionales” en estos temas (padres/madres, jueces, profesores), quienes siempre son adultos. En relación con esto, Gaitán señala:

“En las sociedades modernas los niños se comprenden como parte de la familia y como objeto de educación; el encuadramiento institucional de los niños se produce a edades cada vez más tempranas. El tiempo libre de los mismos también es controlado, a través de múltiples actividades de las llamadas de tiempo libre y entretenimiento” (2006, p.16).

En relación a la paradoja entre protección y control, esta se ve reflejada claramente en la Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN), la cual se establece en función de dar protección y resguardo a las niñas y niños y sus derechos, pero son las personas adultas quienes tienen el poder de conceder y decidir qué derechos se otorgan y cuáles no, dándose el derecho de ser los primeros en recibir ayuda en una emergencia, por ejemplo, pero no el derecho a voto; es decir, los niños y niñas no poseen la capacidad de autorrepresentarse y, sin autorrepresentación, la defensa de sus derechos queda indefectiblemente en manos de los y las adultas. (Bustelo, 2011). Respecto a esto, Lourdes Gaitán y otros (2007) establece:

“Los derechos establecidos en la Convención representan la relación adultocéntrica que las sociedades occidentales y europeas mantienen con las niñas y los niños y se ha importado como un modelo universal de niñez. En este marco, son las personas adultas quienes conceden ciertas libertades, pero se mantiene el énfasis en la provisión y protección que facilitan las relaciones generacionales de poder, dando muy poca atención al ámbito de la participación” (p.96-97).

De esta manera, como señala Eduardo Bustelo (2012), la infancia no debe ser principalmente entendida desde una teoría protectora, pues mientras más protección, menos autonomía y actoralidad para niños y niñas. Esta autonomía es

vital para equilibrar y eliminar la relación de dominación de adultos/as sobre niños/as, pues en tanto que la infancia deba depender de la adultez para sobrevivir sin alcanzar su independencia, los derechos que se les otorguen siempre van a conllevar lazos de dependencia a sus benefactores, sea el Estado o la familia, impidiendo una relación simétrica entre ambos y reproduciéndose un intercambio que se basa en la magnanimidad del poderoso (Gaitán, 2006).

La falta de autonomía y capacidad de los niños y niñas de influir en su vida y entorno genera que la percepción social de ellos sea opaca o nula (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015). El niño o niña será considerado cuando sea adulto/a, antes, en su etapa de preparación/transición, se torna invisible tanto para los análisis sociales como para la vida política y económica. De este modo, la infancia solo emerge en lo público cuando es conflictiva, cuando su comportamiento introduce incertidumbre o revela el comportamiento adulto hacia ella (Gaitán, 2006).

2.2 Niñez, justicia y derechos:

2.2.1 Mirada a la justicia en la niñez desde la teoría de Nancy Fraser

Nancy Fraser desarrolla una teoría de justicia, en la cual contempla 3 ejes fundamentales: la redistribución (dimensión económica), el reconocimiento (dimensión cultural) y la representación (dimensión política). Si bien Fraser hace hincapié en el género para desarrollar su teoría, a continuación, se desarrollarán sus conceptos, pero en relación a la categoría social de niñez, con el objetivo de realizar una aproximación de cómo se sitúan los niños y niñas en el entramado de justicia social y qué dimensiones se deben considerar para analizarla.

En primera instancia se debe mencionar que Nancy Fraser propone su teoría de la justicia en un contexto donde imperaba lo que ella llama “marco keynesiano-westfaliano” de la justicia, el cual se caracteriza por situarse dentro de los Estados territoriales nacionales, entre conciudadanos; además se limitaban a temáticas del

espacio público –en oposición al doméstico- y apelaban a la reivindicación de la justicia desde la redistribución y el reconocimiento como elementos excluyentes. Este marco “keynesiano-westfaliano” comienza a perder vigencia debido a la globalización y las inestabilidades geopolíticas, generando una fractura en la discusión respecto a la justicia social. Es desde este quiebre que Fraser propone su teoría de la justicia, contemplando la dimensión económica, cultural y política. Para Fraser (2006) la definición de justicia recae en una participación igualitaria, desde una visión democrática radical del principio que atribuye el mismo valor moral a todas las personas para participar como iguales en la vida social. Para la autora, tanto estructuras económicas como sistemas jerárquicos de valor cultural pueden obstaculizar a una persona a participar como igual en la vida social, interfiriendo en su participación política, es por ello que deben considerarse las tres dimensiones para evaluar un real acceso a una justicia social (Fraser, 2006).

La dimensión más reconocida para Fraser es la “dimensión económica”, la cual se constituye “por las reivindicaciones redistributivas, que pretenden una distribución más justa de los recursos y de la riqueza” (Fraser, 2008, p.83). Esta política de redistribución suele equipararse a la política de clase y se centra en las injusticias del ámbito socioeconómico, las cuales están enraizadas en la estructura económica de la sociedad, como, por ejemplo, la explotación, la marginación económica y la privación. Los sujetos colectivos que padecen esta injusticia son de clases o colectividades que se definen económicamente por una relación característica y desfavorable con el mercado o los medios de producción. Por último, el remedio para esta injusticia supone una reestructuración económica de algún tipo, apelando a una “igualdad” en la distribución de los recursos.

La segunda dimensión que analiza Fraser es la denominada “cultural” y se relaciona con el reconocimiento, es decir, en la aceptación e integración de la diferencia, las cuales muchas veces se mencionan como “minorías” (mujeres, pueblos originarios, diversidades sexuales, etc.). Esta dimensión se enfrenta a las injusticias que se imponen a través de una dominación cultural, la cual contiene

patrones sociales de representación e interpretación que valora más cierto modelo cultural, mientras a otros modelos los margina, discrimina o invisibiliza (Fraser, 2008). Los sujetos colectivos que padecen esta injusticia se asimilan a los grupos de estatus, donde se distinguen por un respeto y prestigio de menor entidad del que gozan otros grupos. La autora plantea que para aquellos que desean la reivindicación cultural del reconocimiento a estos grupos la solución es el cambio simbólico social, donde se requiere que se resignifiquen los rasgos devaluados y se celebren las diferencias (Fraser, 2008)

Estas dos dimensiones han sido consideradas opuestas y antitéticas, pero Fraser postula que son complementarias, puesto que existen grupos híbridos que combina características de la clase explotada con otras del modelo cultural despreciado, los cuales nomina como “bidimensionales” (Fraser, 2008). Incluso la autora señala que “casi todos los ejes de subordinación del mundo real pueden tratarse como bidimensionales. Prácticamente todos suponen tanto una mala distribución como un reconocimiento erróneo, de manera que cada una de estas injusticias tenga cierto peso independiente” (Fraser, 2008, p.95), por ende, en la mayoría de los casos, la superación de la injusticia exige tanto la redistribución y el reconocimiento.

Si bien Fraser utiliza la categoría género para ejemplificar la bidimensionalidad, es posible identificar en la categoría de niñez características similares que la posicionan también en lo bidimensional.

En relación a la injusticia de la distribución, la niñez se constituye como un grupo de edad definido económicamente por una relación desfavorable con el mercado, lo que se observa, en primera instancia, en la explotación de los niños y niñas en situación de trabajo, pues las labores que desempeñan por lo general constituyen actividades riesgosas debido al entorno y las condiciones en que estas se dan, usualmente sin contrato y, además actividades mal retribuidas, ya que el valor económico del trabajo infantil es minimizado, castigándose con salarios inferiores al básico acordado socialmente (Martínez, 2008); sumándose a lo

anterior, el aporte económico e importancia social del trabajo infantil no están cuantificados ni valorados, aun cuando generen riqueza nacional en los trabajos de cadena de producción o comercialización (Díaz, 1998). En segundo lugar, el trabajo infantil también se caracteriza por la marginación económica, pues el acceso a trabajos para niños y niñas se limita a aquellos que no requieren una calificación laboral ni preparación especial, lo cual significa muchas veces trabajos riesgosos o precarios (Díaz, 1998). Por último, el grupo de edad de la niñez sufre la privación, tanto del trabajo en los países donde este es ilegal, como también la privación del administrar a bienes, puesto que, al considerarse menores de edad, no se les permite administrar dinero ni recibir herencias, entre otros posibles casos de acceso y manejo económico (Duarte, 2012).

En relación a la injusticia en el reconocimiento, tal como se menciona en puntos anteriores, la niñez dentro de las relaciones sociales de poder es un grupo que se ve subordinado frente a los adultos, siendo con esto disminuidos, restringidos y subestimados, instalando un discurso cultural en donde el ser niño se presenta como una etapa transitoria que no vale por sí misma, sino en función de su avance hacia la adultez; también se presenta culturalmente la niñez como una etapa de invalidez ética y moral, relacionando la edad con una discapacidad (Bustelo, 2011; Duarte, 2012; Chang Espino & Henríquez Ojeda, 2013; Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015).

Si se considera el ejemplo de bidimensionalidad utilizado por Fraser, la categoría de género, y se entrecruza con el de la niñez surge otro sujeto, el de las niñas, el que también es posible ver a la luz de estas dimensiones. La autora señala la categoría género como bidimensional debido a que está “enraizada al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad” (Fraser, 2008, p.92). De este modo, el género, respecto a la dimensión distributiva, opera al igual que las clases sociales a través de la generización de los trabajos, donde el trabajo de producción es remunerado y el trabajo doméstico de reproducción no. Por otro lado, también presenta la dimensión de estatus debido a la relación

simbólica de lo femenino o feminizado como algo “inferior” o “despreciable”, padeciendo las mujeres una subordinación de estatus.

En este panorama, las niñas respecto a la justicia redistributiva son doblemente subordinadas, pues debido al orden cultural del género también les corresponde el trabajo doméstico no remunerado en el hogar y, en el trabajo productivo remunerado, su valor de trabajo es inferior tanto por ser menor de edad como por ser mujer (Díaz, 1998; Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2013). Por otro lado, las niñas en la dimensión de estatus también se ven desfavorecidas, en primer lugar, por ser infantes, lo cual conlleva asociaciones sociales que tienden a permanecer, las cuales “no han sido inocuas, sino que más bien han tenido efectos nocivos que derivan en borraduras, exclusiones, violencias, abusos, maltrato” (Grau, 2011, p.47); en segundo lugar, por su condición de mujer, que en el contexto social se asocia a lo bajo e irrelevante, más que su par en edad masculino:

“Las discriminaciones hacia la infancia se dan en particularidades. En la medida que los niños varones prontamente perciben los privilegios que les da su asociación a la masculinidad, se genera en ellos una suerte de sensación de campo protector mayor que el que viven las niñas” (Grau, 2011, p.56).

Por último, la tercera y principal dimensión para Fraser es la política, relacionada con la representación. Para la autora la ausencia de representación –y, por ende, presencia de injusticia- se produce cuando las fronteras políticas o reglas decisorias son utilizadas para negar a algunas personas la posibilidad de participar en pie de igualdad con el resto de los miembros de la comunidad en todos los ámbitos, entre ellos el político (Fraser, 2006). Esta negación puede estar dada en tres niveles: el primero nominado “político-ordinario”, que ocurre cuando “las reglas sobre la toma de decisiones políticas niegan de manera incorrecta a algunos sujetos incluidos en la comunidad la oportunidad de participar plenamente en pie de igualdad con el resto” (Fraser, 2006, p.38).

El segundo nivel nominado “ausencia de un marco adecuado” corresponde a cuando son las fronteras de la comunidad las que excluyen a algunas personas la

posibilidad de participar completamente en los debates públicos sobre justicia. Por último, el tercer nivel, nominado “falta de representación metapolítica”, se refiere a la poca democratización existente para discutir los procesos y decisiones a través del cual se constituye un espacio político de primer orden, es decir, “no previeron ningún tipo de participación en ese esfuerzo para aquellos que quedarían sometidos a sus resultados, dejando a un lado a los excluidos del marco nacional” (Fraser, 2006, p.48). La consideración de estos tres niveles de representación, y por tanto la democratización de los procesos en los que se construye la política, significaría una transformación de la gramática de la teoría de la justicia, convirtiendo lo que una vez pudo denominarse una “teoría de la justicia social” en una “teoría de la justicia democrática”.

Estos tres niveles de representación, bajo la óptica de la niñez, revelan nuevamente la posición de subordinación que posee la niñez en las dinámicas de una sociedad adultocéntrica. En relación al nivel de lo “político-ordinaria” se destaca el hecho de que la ley niega el derecho a votar para ser representado o ser representante a los considerados “menores de edad”, es decir, niños y niñas, lo cual se justifica a partir de la percepción de la niñez como una entidad pre-social que debe adoptar reglas morales y roles sociales para ser considerados aptos de participar en la política social (Figuroa, 2016). Si bien los niños y niñas adoptan otras formas alternas de ciudadanía a través de movimientos sociales, colectivos y centros de estudiantes, generando grietas y contracultura al modelo dominante (Duarte, 2000), estos no alcanzan en un cien por ciento a incidir en la política directa del Estado.

Por otra parte, en relación al nivel de “ausencia de un marco adecuado”, si bien la autora hace referencia al tema fronterizo para delimitar la posibilidad de representación y participación, es posible comprender las “fronteras de la comunidad” también desde los grupos sociales, entendiendo así que el hombre blanco adulto dejó fuera del contrato social a todos los que eran diferentes (Baratta, 2007), considerándolos a estos últimos “los otros”, aquellos que no pertenecen a su

comunidad privilegiada. Dentro de estos otros se encuentran los niños y niñas, carentes y excluidos de la comunidad de ciudadanos; como señala Eduardo Bustelo: “No hay ciudadanía sin voz y aquí los adultos necesitan un verdadero curso intensivo de fonoaudiología” (2011, p.160).

Estos dos niveles revisados anteriormente dan luces de lo que ocurre con la niñez respecto al tercer nivel que hace referencia a la “falta de representación metapolítica”. Los niños y niñas sin derecho al voto y a la representación política, excluidos de la comunidad de ciudadanía privilegiada confirmada en el contrato social, tampoco están incluidos en la construcción de los mecanismos y decisiones de la estructura política. Esto es debido a las *desigualaciones etarias* presentes en la elaboración de conocimiento y en el funcionamiento de las instituciones, lo cual replica en una niñez caracterizada por la negación de la visibilidad y el reconocimiento de sus miembros en las esferas socialmente significativas (Figuroa, 2016).

A partir de esta mirada a la teoría de la justicia democrática de Fraser desde la niñez como categoría, es posible establecer que este grupo social es vulnerado dentro del sistema de dominación adultocéntrico, quedando marginada de las tres dimensiones necesarias para desarrollarse en un entorno de justicia, lo cual es acentuado cuando se cruza con el género, es decir, las niñas se ven más desfavorecidas económica y simbólicamente.

2.2.2 Mirada a la justicia en la niñez desde la teoría de Amartya Sen

Amartya Sen propone una teoría de la justicia que se destaca fuertemente por la consideración de las necesidades y capacidades particulares de cada sujeto. Al contrario de otras teorías de la justicia, como la de Rawls (2002), donde se establece la necesidad de una igualdad equitativa de oportunidades a partir de los bienes primarios, partiendo de la base de que las personas son iguales, por lo cual se requiere un esquema adecuado de derechos y libertades básicos iguales, Sen

(2010) propone que es necesario comprender la situación particular de cada sujeto y las libertades de las que goza, comprendiendo que no todas las personas convierten los mismos bienes en los mismos resultados, sino que estos varían, por lo cual apela a una igualdad de capacidades y no de bienes distributivos:

"En la evaluación de la justicia basada en las capacidades, las reivindicaciones individuales no se valoran en términos de recursos o bienes primarios que poseen las distintas personas, sino en términos de las libertades de que realmente gozan para elegir entre los diferentes modos de vivir que pueden tener razones para valorar. Es esta libertad real la que representa la <<capacidad>> de una persona para conseguir las varias combinaciones alternativas de realizaciones, esto es, de hacer y estares" (Sen, 1997, p.115).

La capacidad de una persona es definida por Sen como las diversas combinaciones de funciones que esta puede conseguir, es decir, un conjunto de vectores de funcionamientos que refleja la libertad del sujeto para llevar a cabo diferentes estilos de vida (Sen, 1999; 2004). Los bienes primarios se definen como "medios para la libertad", pero no representan las capacidades de las que una persona disfruta realmente, pues existen otros innumerables factores que pueden influir en la libertad de capacidades de las personas, los cuales son diversos para cada sujeto. De aquí es que Sen establece que la pobreza se debe definir en relación a la privación de capacidades básicas y no la falta de ingresos, como es habitualmente (1999; 2004). Lo anterior no significa que el ámbito económico no importe. Muchas veces la falta de libertad económica puede convertirse en falta de libertad social; pero, de la misma forma, la falta de libertad política puede fomentar la falta de libertad económica (Sen, 2004).

Esta mirada diferenciadora que propone Sen permite como posibilidad analizar la niñez en términos de justicia considerando su posición particular de subordinación en el sistema adultocéntrico. Si no son solo los bienes primarios los que definen la igualdad de oportunidades, sino la diversidad de características físicas y sociales que afectan nuestra vida y nos convierten en quienes somos, es posible establecer que la niñez se desenvuelve en un sistema desigual y, por ende, injusto, debido a que niños y niñas socialmente son considerados "incapaces" y

posicionados como “menores”. Por ello, independiente de los bienes primarios a los que tenga acceso (a través o no de los adultos), el poder de conversión de estos bienes en capacidad y libertad es limitado: “Las desventajas, como la edad, la incapacidad o la enfermedad, reducen la capacidad de una persona para percibir una renta. Pero también hacen que sea más difícil convertir una renta en capacidad” (Sen, 2004, p.115). Incluso, en el caso de la niñez es aún más difícil determinar la privación de capacidad –o pobreza- en relación con la renta, pues por lo general los niños y niñas no poseen acceso al dinero, por lo cual el “medio para la libertad” queda a disposición de otras personas, los adultos. Sen grafica lo anterior en el siguiente ejemplo:

“Si la renta familiar se emplea de forma desproporcionada en beneficio de algunos de los miembros de la familia y no de otros (por ejemplo, si existe por sistema una ‘preferencia por los hijos varones en la distribución de recursos de la familia), el grado de privación de los miembros abandonados (las hijas en el ejemplo examinado) puede no reflejarse suficientemente en el enfoque basado en la renta familiar” (Sen, 2004, p.116).

En este sentido, Sen también establece como factor de discriminación – además de la edad- la sexualidad y el género. En este sentido, las privaciones de las niñas se comprueban observando la privación de capacidades, como es su mayor mortalidad, morbilidad, desnutrición, desatención médica, entre otros, según las cifras internacionales (Sen, 2004).

Continuando la teoría de Sen, en relación con las capacidades como funcionamientos que reflejan la libertad de elegir, el autor plantea como necesario precisar los puntos de vista que diferencian las elecciones de la vida de las personas. Por un lado, se encuentran los objetivos alcanzados y, por otro, la libertad de llegar a alcanzarlos: “La realización de los objetivos atañe a aquello que nos *ingeniamos* por conseguir y la libertad concierne a la *oportunidad real* que tenemos para alcanzar aquello que valoramos” (Sen, 1999, p. 45). Esta diferenciación marca el hecho de que no todo lo que el sujeto consigue se debe a una oportunidad real, sino que muchas veces representa aquello que pudieron conseguir dentro del panorama limitado de oportunidades en el cual se desenvuelven. De este modo Sen

comprende la libertad como las oportunidades reales que les ofrecen los sistemas económico y político a las personas para llevar adelante sus planes de vida (Cortina & Pereira, 2009)

En relación con la niñez, esta diferencia entre los objetivos que se logran conseguir y las oportunidades reales que se poseen permite comprender la situación de restricción y control al que se ven sometidos los niños en función de su “minoría de edad”. Para los niños y niñas las oportunidades reales para alcanzar aquello que valoran pueden verse imbricadas tanto por el contexto político-social – no pueden votar ni autorrepresentarse-, como también en el ámbito doméstico -no pueden elegir ni tomar decisiones en asuntos que les competen (Chang Espino & Henríquez Ojeda, 2013)- de esta forma, la niñez queda en situación de desventaja en su ejercicio de libertad: “Dado que las libertades políticas y civiles son elementos constitutivos de la libertad del hombre, su denegación es una desventaja en sí misma” (Sen, 2004, p.33).

Por otro lado, para Sen (2004) la libertad de elegir, que se ve representada a partir de las capacidades de las personas tiene dentro de sus metas y planes de vida la búsqueda del bien-estar. Cuando las capacidades constituyen el bien-estar de una persona, significa que estas representan la libertad, las oportunidades reales de esa persona de obtener su bien-estar. Pero el bien-estar no es el único objetivo de los sujetos, muchas veces las metas y valores que las personas tienen razones para valorar van más allá del bien-estar, estas personas Sen las define como sujetos “agentes”:

“La realización de una persona como agente consiste en la consecución de metas y valores que tiene razones para preocuparse, estén o no relacionadas con su propio bien-estar. Una persona como agente no tiene por qué guiarse solamente por su propio bien-estar. Los logros de agencia se refieren al éxito de la persona en la búsqueda de la totalidad de sus metas y objetivos” (Sen, 1999, p.71)

De este modo se definen dos tipos de libertad: la libertad de bienestar y la libertad de agencia. La primera consiste en la libertad de conseguir aquellas cosas que constituyen el propio bien-estar, mientras que la segunda es la libertad de

conseguir los objetivos que uno valora y que no se reducen al bienestar (Sen, 1999; Cortina & Pereira, 2009). Para Sen, es un deber de la justicia empoderar a las personas para que sean capaces de encontrar su bien-estar, pero también para que sean sujetos agentes de sus vidas y no solo pacientes: “pasar de la *liberación de la necesidad* a la *libertad de hacer y ser*, del enfoque de necesidades al de capacidades” (Cortina & Pereira, 2009, p.23).

En relación a esto, la mirada adultocéntrica respecto de los niños y niñas se sitúa principalmente en la libertad de bien-estar. Como se señaló en apartados anteriores, los niños y niñas a nivel social se ven involucrados en una doble articulación paradójica, al ser objetos preferentes de protección y, al mismo tiempo, de control y restricción, opacando su capacidad de influir en sus entornos (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015; Gaitán, 2006). La primera articulación, la de la protección, los posiciona en una libertad de bien-estar, puesto que socialmente se pretende que niños y niñas posean las capacidades básicas; pero por otro lado, la segunda articulación correspondiente al control y restricción no permite que los niños y niñas logren la libertad de agencia, ya que no se les empodera para decidir y elegir aquello que tienen razones para valorar, no se les permite la capacidad de elegir la propia vida, en materia de amistad, sexualidad, empleo, etc. (Cortina & Pereira, 2009), lo que significa que, respecto a la libertad, se ubican en una dimensión pasiva, “donde se ven cubiertas sus necesidades sin participar del proceso de cubrirlas, sin empoderarse” (Crocket 1992 en Cortina & Pereira, 2009).

La teoría de Sen comprende que el desarrollo se concibe como un proceso de expansión de las libertades, lo cual significa el desarrollo justo de capacidades del que disfruten los individuos (Sen, 2004). Estas capacidades pueden aumentarse a través de medidas públicas, pero, al mismo tiempo, el uso eficaz de las capacidades de participación de los sujetos puede influir en estas medidas, generando una relación bilateral que es fundamental. Esta participación se apoya en el concepto del sujeto como agente, pues, para Sen, “Con suficientes oportunidades sociales, los individuos pueden configurar en realidad su propio

destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo” (Sen, 2004, p.28).

Lo anterior, aplicado a la situación social de la niñez, establece que, ampliando las oportunidades sociales de los niños y niñas, es decir, empoderándolos y considerándolos sujetos de decisión, es que se pueden aumentar sus capacidades y, por ende, su libertad de agencia, lo cual permitirá que estos puedan configurar su propio destino y no estar a merced de las políticas e intervenciones públicas. Este cambio depende en gran parte de las instituciones sociales y económicas, así como de los derechos políticos y humanos (Sen, 2004); mientras estos cambios no sean aplicados, los niños y niñas se situarán como sujetos privados de capacidad, es decir como sujetos de pobreza: sujetos de injusticia.

Por último, al igual que en el planteamiento de Fraser, la teoría de Amartya Sen también permite observar la posición de justicia en que se ubican las niñas en particular, a diferencia de los niños. Por un lado, las niñas viven la privación de capacidades básicas producto tanto de su edad como de su género, siendo su capacidad de convertir los bienes en resultados más restringida que la de los niños. Esto se presenta, por ejemplo, en los espacios escolares: si bien la matrícula de niños y niñas en Chile es similar, los sesgos de género que operan en la escuela marginan a las niñas de los deportes y las ciencias (Rossetti, 1993; Valdés, 2013; Montecinos & Acuña, 2014). Asimismo, las oportunidades reales de las niñas se ven afectadas por su pertenencia a lo femenino, puesto que se desenvuelven en una sociedad constituida simbólicamente por una dominación masculina que las hacen más volubles a discriminaciones y violencias (Bourdieu, 2000; Larraín, 2011).

De este modo, se comprende que el empoderamiento de las niñas no se logrará a partir de los mismos bienes que pueden requerir los niños, puesto que su capacidad de convertirlos en capacidad de bien-estar o, incluso, en una libertad de agencia, es distinta debido al contexto simbólico en donde se desenvuelven, por lo

cual las medidas públicas que busquen su empoderamiento deberán considerar dicho contexto para situar a las niñas como sujetos de justicia.

2.2.3 Convención Internacional sobre Derechos del Niño

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (desde ahora CIDN o Convención) es un instrumento jurídico internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, la cual ha sido ratificada por todos los países, con excepción de Estados Unidos y Somalia. La Convención consiste en un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, quienes se definen como personas menores de 18 años. Este tratado es una ley internacional que obliga a los Estados Partes que la ratifiquen a fin de asegurar a los niños y niñas una serie de medidas especiales de protección y asistencia, así como acceso a servicios, desarrollo personal y participación activa (Unicef, 2017).

Una de las principales características de la Convención es la concreción del cambio de paradigma que se produce a fines del siglo XX respecto a la concepción de los niños y niñas: se consideran sujetos de derecho y no objetos de protección:

“En el primer caso, se reconoce al niño el carácter de persona humana portadora de demandas sociales y sujeto de derecho. En el segundo, se considera como un mero receptor de la oferta pública o privada, asumiendo el carácter de beneficiario o de objeto de la protección del Estado y la sociedad” (Cillero B. & Madariaga D., 1999, p.18)

Bustelo (2011) expresa lo anterior como el momento de desarrollo de la categoría “infancia” (sin voz) para constituir al “niño/a” (sujeto de derechos). Este cambio implica que se debe abandonar la idea de que los niños y niñas son propiedad de sus padres, así como individuos de caridad, sino que se pertenecen a sí mismos, lo cual representa un intento de una nueva dinámica relacional entre adultez y niñez, concediéndole los mismos derechos a ambos. Del mismo modo, se concibe a los niños y niñas como sujetos capaces, de acuerdo con su desarrollo, para involucrarse y opinar en los asuntos que los comprenden (Cardona, 2012;

Freites, 2008). En este sentido, la Convención no declara derechos “nuevos” para los niños, sino que se les asignan los mismos derechos que los demás seres humanos; su énfasis radica en las obligaciones que posee el Estado de garantizar que estos derechos puedan ser ejercidos por los niños y sean respetados a nivel político y social (Cardona, 2012).

Por otro lado, este cambio de paradigma por el de “sujeto de derecho” implica otra transformación sustantiva, que es la conversión de la doctrina de “situación irregular” por la doctrina de la “protección integral de derechos”, lo cual conlleva, por un lado, que el enfoque de protección y derechos abarca a todos los niños y no solo a los que se encuentran en situación de vulneración o penalizados por la justicia; por otro lado, cambia la concepción de “menores”, determinación de un valor simbólico negativo, la cual remitía a los niños y niñas como objetos de tutela y protección, generalmente estigmatizados por la pobreza y que hace hincapié en su vulneración o incapacidad, además de no realizar distinción entre niño/a en abandono y niño/a infractor de ley. Esta concepción se modifica por la de niños y niñas como sujetos plenos de derecho ante el Estado, la familia y la sociedad (Freites, 2008; Beloff, 1999; Contreras, 2001). A partir de este cambio, cuando un niño o niña se encuentra amenazado o vulnerado sus derechos no es él, sino la institución del mundo adulto (familia, comunidad, Estado) el que se encuentra en situación irregular, lo que permite no normalizar la situación de vulneración de los niños/as como parte de su identidad (Beloff, 1999).

En relación con el contenido de la Convención, a modo de síntesis, es posible mencionar los cuatro principios que la sustentan (Freites, 2008; Cardona, 2012; Cillero B. & Madariaga D., 1999):

- 1) el principio del interés superior del niño, el cual se refiere a que en aquellas situaciones en que se presentan conflictos de intereses se debe prevalecer aquello que resulte de mayor beneficio para niños y niñas. La ambigüedad de este principio provoca ciertas complicaciones en su aplicación, las cuales se presentarán más adelante;

2) el principio del respeto a las opiniones del niño o de participación, donde se hace referencia a considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos, lo que implica el desempeño en la vida ciudadana, integrándolos a las decisiones respecto a su comunidad y al desarrollo de su autonomía;

3) el principio de no discriminación, el cual apela al reconocimiento de la igualdad de derechos para todos los niños y niñas, sin importar género, religión, etnia, entre otros;

4) el principio del respeto a la vida, la supervivencia y el desarrollo, que se presenta como el primer derecho de todos, puesto que su incumplimiento hace imposible el goce de los demás.

Estos principios se presentan como transversales a la Convención e, incluso, se extienden hacia todas las obligaciones del Estado, pues se definen como derechos autónomos, es decir, su no respeto es una violación de los derechos de la niñez en sí mismo, a pesar de que no se vincule con ningún derecho concreto de la Convención (Cardona, 2012)

2.2.3.1 Tensiones de la CIDN: “El interés superior del niño”

Si bien la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño marca un hito clave para la instauración de los niños y niñas como sujetos de derechos, esta no está libre de objeciones y críticas. Para Bustelo “su importancia política, social, jurídica y programática es incuestionable. Sus debilidades también” (2011, p.103). Del mismo modo, Cortés expresa que “las directrices contenidas en la Convención resultan muchas veces insuficientes o incluso dan pie a interpretaciones diferentes” (2001, p.61). Estas críticas y aprehensiones respecto a la Convención provocan tensiones tanto respecto a su discusión teórica como su aplicación práctica en las diversas regiones del mundo.

Una de las principales tensiones de la Convención Internacional de los Derechos del Niño tiene relación con uno de sus principios, el denominado “Interés

superior del niño”. Este principio se establece en el artículo 3.1, el cual señala: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, se atenderá al “interés superior del niño” (Unicef, 2006, p.10). Dicho principio se posiciona como uno principio rector-guía para la aplicación de la Convención (Cortés, 2001b)

Este principio ha provocado diversas posiciones. Algunos autores, como Miguel Cirello (1999), señalan que su aplicación estará libre de ambigüedades y controversias mientras se mantenga claro que el interés superior del niño es, nada más, pero nada menos, que la satisfacción integral de sus derechos. Por otro lado, otros autores señalan que la utilidad de este principio es nula o mínima en el contexto actual de reconocimiento de derechos específicos para los niños y que, por ende, habría sido preferible no incluirlo en la Convención, debido a que condiciona el goce y ejercicio de derechos consagrados del niño a eventuales conflictos con este “interés superior” (Cortés, 2001b).

Uno de los principales problemas que los autores de esta última postura, señala Cortés (2001b), es el de la indeterminación implícita que presenta este principio, argumentando que, tal como está planteado, no ofrece orientaciones precisas para abordar la solución en un caso determinado, lo que provoca como consecuencia que, basándose en un mismo principio, se pueden defender soluciones diferentes y hasta contrarias frente a una misma situación, siempre apelando al “interés superior del niño”. Del mismo modo, Bustelo plantea: “¿quién define ahora qué es “lo mejor” para los niños?, ¿son los padres?, ¿es el Estado?, ¿son los códigos sociales que se han desarrollado históricamente y conforman un hábito socialmente establecido? Se dejó una verdadera y lamentable aporía” (2011, p.106).

Esta indeterminación trae consigo otro de los problemas planteados por los autores que rechazan el principio, el paternalismo. Carlos Peña (en Cortés, 2001b) identifica el interés superior con el paternalismo, el cual se opone a la supuesta

autonomía que de él se deriva, puesto que las situaciones en las que es posible aplicarse¹, se definirá como “interés superior del niño” aquello que se decida y defina a partir del criterio de los adultos. Del mismo modo, Cortés (2001b) plantea que este principio puede aplicarse como caballo de Troya de la doctrina tutelar tradicional, sirviendo como fundamento de decisiones tomadas por adultos que pueden estar al margen de los derechos reconocidos en la Convención. Por otro lado, Bustelo (2011) señala que este principio abre como posibilidad el reconocimiento de la autonomía de parte de niños y niñas, pero que, a partir de su indeterminación, su concreción se vislumbra desde un paradigma adultocéntrico:

“Este artículo de la CIDN, que define el interés “superior” del niño y que habla de “los niños” en plural, podría haber significado el reconocimiento político del comienzo de una transferencia de poder a las nuevas generaciones considerando así a la infancia como categoría emancipatoria. Por el contrario, en el caso de la CIDN, el “mejor interés del niño” son los adultos ya que, en general, son éstos los que deciden y definen “lo mejor” y lo hacen, por supuesto, desde el poder” (p. 108-109).

De este modo, si bien la Convención se presenta como un hito en legitimación de los niños y niñas como sujetos de derecho, esta aún muestra complicaciones en su práctica en situaciones concretas.

2.2.4 Representación y Estado

La representación e imaginario social que se posee de la niñez no ha sido siempre la misma. Como categoría social e histórica, esta va variando según en qué tiempo y espacio se sitúe; por otro lado, estos imaginarios no siempre tienen cercanía con la realidad, por lo que muchas veces se debe hacer un contraste con el panorama real para lograr desmitificar y deconstruir las imágenes de infancia que predominan en momentos determinados (Cortés, 2001c). Esta distancia que se presenta entre el imaginario y la realidad se debe a un proceso social de

¹ Se refiere al Artículo 9 (derecho del niño o niña a no ser separado de sus padres; Artículo 18 (igualdad de los padres en el deber de crianza; Artículo 20 (niños y niñas separados del medio familiar), y Artículo 40 (privación de libertad y responsabilidad penal de niños y niñas).

sedimentación de las subjetividades circulantes, lo cual produce una cristalización de estos imaginarios que se han generado culturalmente, lo cuales terminan por asumirse como naturales (Duarte, 2012).

Para Cortés (2001c), es con la llegada de la burguesía al poder económico y político que se produce una ruptura en la concepción de niñez, el cual considera una revalorización e idealización en el que se reconoce su especificidad como grupo aparte del adulto y se asume tanto su pertenencia al mundo privado como natural, como la necesidad de cuidados por los adultos. Esta nueva concepción implica un imaginario de niños y niñas como seres inocentes, frágiles y tiernos, construyendo una representación de sus características, roles y posiciones dentro de la estructura social, los cuales se proyectan en la conversión en adultos deseables y productivos en el futuro (Chang Espino & Henríquez Ojeda, 2013).

Por otro lado, Cunningham (en Cortés, 2001c) señala que es en los siglos XIX y XX donde más cambios se han producido en relación a la niñez y donde más se ha tensionado la relación entre los imaginarios respecto a esta y las condiciones reales de vida de niños y niñas. Entre estos cambios se visualiza las políticas públicas y el reconocimiento de derechos y autonomía, las prácticas privadas, las legislaciones sobre instrucción obligatoria, el control de natalidad, el surgimiento de especialistas en niños y niñas, la integración de la niñez como grupo consumidor de un mercado específico, y la culturización a través de los medios de comunicación y tecnología.

La noción de que existe una diversidad en relación a la niñez y que esta no se limita a las idealizaciones e imaginarios sociales que se posee sobre ella, suscita la pregunta señalada por Colángelo (2003) respecto a en qué idea de niñez se fundan las teorías que afectan a niños y niñas. En relación a las instituciones y políticas públicas, diversas investigaciones revelan que la consideración jurídica del niño o niña y, por ende, sus derechos, obligaciones y relaciones con la institucionalidad, son el resultado de la imagen social de la niñez (Cillero B. & Madariaga D., 1999). Del mismo modo, las tradiciones socio-culturales, creencias,

valores y comportamientos que se dan en las sociedades reflejan de alguna forma la imagen que se tiene del niño o niña y la forma en que se legitiman y respetan sus derechos, lo cual se refleja en las políticas públicas estatales responsables de su protección y bienestar (Cillero B. & Madariaga D., 1999).

El Estado juega un papel protagónico, aunque no exclusivo, en la legitimación de niños y niñas como sujetos de derecho. En el contexto de América Latina, ha quedado en evidencia que la ausencia de prácticas del Estado en este campo ha sido una de las principales causas de la situación de indefensión en que se encuentra la niñez; es por ello por lo que una primera condición para la defensa de los derechos de los niños y niñas es la presencia institucional estatal fuerte y constante (Bustelo, 2011; Gaitán, 2006).

Pero esta relación entre Estado, niñez y derechos no está exenta de tensiones y contradicciones. Una de estas tensiones se presenta en la separación que existe entre las nominaciones de “niños/as” y “menores”, puesto que esta separación surge seguida del nacimiento de instituciones estatales específicas de control, las cuales varían de acuerdo a los “tipos de infancia” al que se aplican (Cortés, 2001c). Respecto a esto, Frigerio & Diker (2008) señalan que ambas nominaciones aluden a dos territorios diferenciados:

“el de la infancia, que vive con sus familias, va al médico y a la escuela y es orientada según ciertas pautas de crianza, y el de la minoridad, el de los niños, niñas y adolescentes que no responden a estos parámetros y, por tanto, viven en «situación irregular». Para unos se reservan las escuelas, para otros las instituciones correccionales o asistenciales. Unos son niños, los otros menores” (p. 20).

De esta forma, “menores” se vincula con la “doctrina de la situación irregular”, la cual se establece en el siglo XIX, antecediendo a la Convención. Esta doctrina consiste en una posición que concibe a niños y niñas como objeto de protección, intervención y tutela jurídica a partir de una definición negativa de estos actores sociales que los declara como incapaces y en “peligro material o moral” (Beloff, 1999; Cillero B. & Madariaga D., 1999). La “doctrina de la situación irregular” se

caracteriza en la criminalización de la pobreza, pues institucionaliza e interna niños que padecen las carencias materiales; un modelo tutelar que aplica la privación de libertad a los menores; y el proceso y tratamiento indiscriminado entre niños/as abandonados y niños/as infractores de ley (Fuenzalida, 2014). Si bien a partir de la Convención se instauró una transformación desde la “doctrina de la situación irregular” a la “doctrina de protección de derechos”, estas características propias de la primera doctrina no han sido del todo eliminadas en la práctica en los países de América Latina (Beloff, 1999; Fuenzalida, 2014).

A partir de esto, si bien “menor” desde el punto de vista legal alude a quien no ha alcanzado la mayoría de edad, esta nomenclatura quedó asociada a la del menor en contexto de infracción de ley y abandono, provocando una estigmatización, despojándolo de los territorios simbólicos de niñez; de este modo, los menores se transforman en un problema público –en situación irregular- y “pasaron a ser –en tanto pobres y desamparados– objetos de compasión y –en tanto potenciales delincuentes– objetos de represión y control” (Frigerio & Diker, 2008, p.20).

Esta tensión en la relación de Estado, niñez y derechos que provoca la separación entre “niño/as” y “menores”, al igual que la indeterminación en la tutela de “niños/as en situación de abandono” y “niños/as infractores de ley”, se relaciona directamente con una de las contradicciones que diversos autores advierten que presenta la Convención y su aplicación concreta, la cual se vincula con el mencionado vaivén entre protección y control. Esta contradicción Salazar & Botero (2013) la nominan como “esquizofrenia jurídica”, debido a que coexisten dos leyes: “por un lado, los derechos de los niños y las niñas, y por el otro, las formas de control institucional en resonancia” (p.149).

Lo anterior es reflejo del adultocentrismo ya planteado, donde el Estado a cargo de garantizar los derechos es un círculo de adultez y la relación adultez-niñez es una relación de dominación, la cual opera principalmente vía sociedad de control (Bustelo, 2011). Este control es posible identificarlo, en primera instancia, en la misma Convención, la cual, si bien se define en relación con los derechos del niño,

“no pone en sus manos sino en las de sus padres, madres, familias y diversos *practicioners* el cumplimiento de estos derechos” (Salazar & Botero, 2013, p.18).

Del mismo modo, el control también se presenta tras la fachada de ayuda y cuidado, pero que en la práctica significa una anulación de la autonomía de los niños y niñas. Como señala Cortes (2001b): “aún hay muchos problemas por resolver en la tensión entre autonomía y paternalismo en la Convención” (p. 65). Esto se debe a que muchas veces los límites y control se justifican y legitiman a partir de la protección, el cuidado y la privacidad: “los niños y niñas se controlan y regulan a través de regímenes disciplinarios, de aprendizaje, de desarrollo, de maduración y de obtención de determinadas habilidades” (Salazar & Botero, 2013, p.19). Estos regímenes es posible observarlos a través de las instituciones ya mencionadas anteriormente, como son la familia y la escuela, las cuales adoptan mecanismos restrictivos y normativos -como la vigilancia, el disciplinamiento y la fiscalización del tiempo- justificándolos con la búsqueda de protección y supervisión, pero que el verdadero objetivo al que apelan es la docilidad y productividad (Foucault, 2010), de este modo “no pueden concebir protección que no vaya acompañada de vulneraciones importantes a los derechos del niño-objeto que protegen” (Cortés, 2001d, p.114).

Por otro lado, aquellos niños y niñas que quedan libres del control y ponen en práctica su autonomía, se vuelven conflictivos para la adultez, puesto que a través de su comportamiento muchas veces cuestionan o introducen incertidumbres en las actividades y reglamentaciones del mundo adulto, organizando sus actividades al margen del sistema. En esos casos la niñez no se protege, sino que se castiga, pues el castigo ha pasado de “un arte de las sensaciones insoportables a una economía de derechos suspendidos” (Foucault, 2010, p.13) -aunque aún en ocasiones coexisten ambos-, donde es el cuerpo el que se utiliza de intermediario, interviniéndolo a través del encierro o el trabajo para privar al individuo de una libertad: “El cuerpo, según esta penalidad, queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones” (Foucault, 2010, p.13).

De este modo, la autonomía de niños y niñas siempre estará sometida al orden social imperante del adultocentrismo, y serán los adultos los que tomen las decisiones respecto a su protección y su punición, lo que lleva a la pregunta: “por qué a algunos los castigamos y a otros los protegemos, o sea, por qué a algunos les negamos la autonomía y a otros se las concedemos para castigarlos” (Peña, 199 en Cortés, 2001b, p.).

2.3 Niñez en Latinoamérica

En la historia de la región de América Latina, la niñez se posiciona como el grupo menos visible, aunque los niños y niñas siempre han estado involucrados de alguna forma en los procesos de la región. Su participación es posible encontrarla en sus funciones económicas como trabajador y/o consumidor; en su cosificación como objeto de esclavitud, violencia o maltrato; en su uso para poblar regiones inhóspitas; en su encierro y domesticación como parte de su representación como salvaje, delincuente o peligroso; en su acción en organizaciones sociales y movimientos armados. De este modo no es posible concebir el desarrollo de la sociedad sin tener en cuenta la infancia, así como en una relación dialéctica el desarrollo de niños y niñas no puede comprenderse fuera del contexto en el cual viven los procesos de subjetivación e identificación en relación a las condiciones estructurales que padecen de desigualdad, violencia, invisibilización, así como también diversidad, contra-cultura y renegociación permanente con su entorno (Sosenski & Albarrán, 2012; Salazar & Botero, 2013).

Del mismo modo, como se ha mencionado con anterioridad, la niñez de Latinoamérica y su representación no ha sido una ni homogénea, sino que niños y niñas se configuran como depositarios y agentes de diversos idearios, proyectos políticos y sociales a lo largo de la historia de la región (Sosenski & Albarrán, 2012). Un ejemplo de ello son los procesos de conquista y colonización, los cuales generaron circunstancias sociales que forjaron destinos muy distintos para niños y niñas (Rodríguez & Mannarelli, 2007).

En América Latina la preocupación por el bienestar de la niñez fue tardía. Pese a su participación activa en los procesos independentistas, la realidad de niños y niñas pobres fue violentada con la instalación de las repúblicas, las cuales iniciaron transformaciones legales de institucionalización y control estricto mediante acciones punitivas (Castillo-Gallardo, 2015). En estos siglos (XIX-XX), el niño de la calle se convirtió en un símbolo del atraso latinoamericano y, a pesar de que en los años siguientes la consideración por la niñez fue en aumento, el continente aún está lejos de la superación de la violencia y vulneraciones hacia ellos, puesto que niños y niñas son expresiones del modo en que se diferencian las instituciones y el poder, como señala Pilotti (2001) “los derechos colectivos de los niños a menudo se encuentran subordinados a procesos macroeconómicos y políticos” (p.62).

Paralelo a esto, en el siglo XIX también se instalaron instituciones vinculadas a la protección de la infancia, cuyo objetivo era sacar a los niños y niñas de las calles y evitar así la vagancia que aumentaba los actos delictivos. Esto se impartió a partir de medidas correccionales, trabajo infantil en industrias o trabajo doméstico. Ya en el siglo XX se suman a estas políticas el control higienista, acentuándose más las desigualdades de clase (Castillo-Gallardo, 2015).

Por último, a partir de los años sesenta en adelante, América Latina se ve violentada a través de la sucesión de dictaduras militares, donde los niños y niñas no estuvieron exentos de la realidad de violencia y opresión, participando de forma agente como testigos, víctimas, opresores o combatientes. Es posterior a este proceso y en paralelo con la recuperación de la democracia en los gobiernos latinoamericanos que se proclama la Convención Internacional sobre los Derechos del niño, la cual, con dificultad, comienza a intentar instalarse en la región.

2.3.1 Contextos latinoamericanos para la Convención

Como se mencionó en apartados anteriores, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño significó un cambio de paradigma que transformó la

visión de niños y niñas como objetos de protección en una mirada que los considera sujetos de derechos. A partir de esto, es pertinente conocer cuál era el contexto de los países latinoamericanos en el momento de este radical cambio paradigmático, pues es desde ahí que es posible comprender la niñez que se va forjando en permanente tensión entre este paradigma externo y la situación social de los niños y niñas a finales del siglo XX.

La Convención fue ratificada por los países latinoamericanos entre los años 1990 y 1991. En este sentido, la región de América Latina y el Caribe fue pionera en el proceso a nivel mundial de ratificaciones, donde, no sólo ratificaron la Convención, sino que además algunos países la han transformado en ley nacional mediante un trámite de aprobación parlamentaria (García-Méndez, 2006). En términos generales, la ratificación universal de la Convención revela “un consenso poco usual entre países cultural, socioeconómica y jurídicamente diversos” (Pilotti, 2001, p.10). En el caso puntual latinoamericano, la realidad de esta región del continente posee importantes particularidades dentro de occidente, “diferencias que son también el resultado del violento proceso de conquista, de culturación y aculturación” (Castillo-Gallardo, 2015, p.98).

Además de los procesos de conquista, América Latina se caracteriza por otros periodos violentos, los que corresponden a las dictaduras militares. Como se mencionó anteriormente, a partir de mediados del siglo XX la región sufrió de manera sistemática el proceso de militarización autoritario y antidemocrático de Golpe de Estado:

“En la América Latina de los 80, no sólo carecíamos de un derecho *razonablemente democrático*, sino que contábamos con un derecho explícitamente autoritario y antidemocrático. Esta situación era particularmente evidente en las áreas del (no) derecho constitucional y del derecho penal” (García-Méndez, 2006, p.113).

Pilotti (2001) señala que fue recién a fines de la década de los ochenta cuando comenzó a recuperarse la democracia, es decir, la ratificación de la Convención de la mayoría de los países de Latinoamérica sucede juntamente con el regreso de la democracia y el proceso de la recuperación de los derechos civiles.

El mismo autor señala que una década antes de este suceso, la región vivió los efectos más negativos de la llamada “década perdida”, entre los cuales es posible destacar la expansión de la pobreza, cuyo símbolo quedó plasmado en el niño de la calle y sintetizado en la frase: “la mayoría de los pobres son niños y la mayoría de los niños son pobres” (Pilotti, 2001, p.69).

Dentro de las consecuencias de la dictadura militar que marcaron a Latinoamérica en relación a la niñez y su situación social, es posible mencionar, en primera instancia, la abolición de la idea tradicional de Estado y la centralidad de las instituciones públicas, lo cual constituyó un cambio de paradigma, perdiendo el Estado su centralidad en las decisiones políticas y económicas, relevando su lugar a la estructura globalizada del capitalismo mundial, la cual se destaca por la prevalencia del individuo y la propiedad privada (Victoriano, 2010).

Este nuevo paradigma individualista ha perdurado hasta el día de hoy y ha contribuido a la estigmatización los derechos humanos, los cuales se han caracterizado por sectores de la sociedad como una herramienta para asegurar la impunidad de los criminales comunes, lo cual posiciona a los niños y niñas vulnerados en el centro del conflicto ideológico, puesto que se les identifica como los responsables del supuesto aumento de la inseguridad urbana, recayendo sobre ellos formas de represión y control, atropellando derechos que se justifican como la respuesta obvia ante la delincuencia y la protección de la propiedad privada (Pilotti, 2001).

Por otro lado, Pilotti (2001) también menciona como consecuencia de la dictadura respecto a la situación de la niñez la expulsión de los recursos humanos de las ONG, debilitando algunos de los organismos activos en la promoción de los derechos de la infancia. Por último, en el ámbito económico, el mismo autor señala que en la recuperación del Estado democrático del protagonismo en materia de niñez, ha sucedido que parte importante de los recursos de la cooperación de organismos externo al sector gubernamental son reorientados en desmedro de la sociedad civil (Pilotti, 2001).

Con estos antecedentes de procesos violentos y antidemocráticos, se presenta Latinoamérica ratificando la convención y, paradójicamente, situándose como la región más desigual del mundo, con diez de los quince países con mayores niveles de desigualdad, según el Informe de Desarrollo Humano de América Latina y el Caribe (Idhalc) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (Castillo-Gallardo, 2015). En relación a esta desigualdad y la niñez, América Latina y el Caribe se caracteriza por el hecho de que cerca de la mitad de su población infantil es económicamente pobre y socialmente excluida, lo que significa que la mayoría de sus derechos sociales, políticos, económicos y culturales no están realmente garantizados o no los posee (Cillero B. & Madariaga D., 1999), de este modo puede afirmar que “la historia de la infancia en América Latina es a su vez la historia de sus desigualdades” (Castillo-Gallardo, 2015, p.98).

Esta desigualdad presentada por América Latina al momento de su ratificación a la Convención es posible evidenciarla a través de diversas cifras. Por un lado, en 1990 el producto interno bruto (PIB) por habitante consistía en aprox. 6100 dólares, a diferencia de años más recientes donde el 2013 asciende a 9104 dólares; del mismo modo, a inicios de los años noventa, el gasto social como porcentaje del PIB era del 12,9% lo cual ha aumentado siendo el año 2010-2011 de un 19,2%; por último el año de la ratificación de la Convención, en la región latinoamericana un 22,6% de sus habitantes vivía en hogares en situación de indigencia (Cepal & Unicef, 2014). Dicha situación de pobreza tiene su reflejo en la situación de vulnerabilidad que la población infantil vivía en aquella época, donde el 56,8% de los niños entre 0 y 5 años eran pobres y un 27,8% vivía en hogares de situación de indigencia por ingresos (Rossel, 2013); del mismo modo, existían 4.2 millones de niños y niñas del mismo rango de edad con desnutrición global y el número de muertes ascendía a 627.000 y la tasa de mortalidad infantil correspondía a 54 muertes por cada mil nacidos vivos (Cepal & Unicef, 2014).

Por otro lado, en relación a las leyes referidas a la niñez que existían para la ratificación de América Latina de la Convención, es posible señalar que en la región

ha habido dos etapas de reformas jurídicas: una primera de 1919 a 1939, en la cual se introduce la especificidad del derecho de menores, creándose la justicia de menores; y una segunda etapa que comienza en 1990 y continúa vigente y modificándose hasta nuestros días, en la cual se manifiesta una “esquizofrenia jurídica” entre la primera etapa y los preceptos exigidos por la Convención (García-Méndez, 2006).

Lo anterior da como resultado un sistema jurídico de niñez marcado por un carácter punitivo tutelar y discriminatorio por parte de las leyes y las instituciones gubernamentales encargadas de la protección y el bienestar de la infancia en riesgo social, lo cual vulnera elementales principios de igualdad y no discriminación legal, social y cultural. (Pilotti, 2001; Cillero B. & Madariaga D., 1999). Es a partir de lo anterior que numerosos estudios señalan que “América Latina presenta una discontinuidad manifiesta entre los derechos consagrados en la Convención y las leyes de menores, vigentes a la época de su promulgación” (Cillero B. & Madariaga D., 1999, p.31).

2.3.2 Tensiones de la Convención en el contexto latinoamericano

Si bien la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño ha sido ratificada por la mayoría de los países del mundo, esta no está exenta de tensiones y conflictos en el panorama real en el cual se intenta insertar, donde el caso latinoamericano no es la excepción. Estas tensiones de la Convención en el contexto de América Latina surgen debido a que esta se ha difundido por la región omitiendo dos elementos importantes: por un lado, el contexto histórico que le dio forma a su contenido, el cual, en este caso, es un lugar del llamado primer mundo, occidental y moderno; y, por otro lado, las características culturales, políticas y económicas de cada país del territorio en los que se pretende implementar. Como señala Pilotti (2001): “En muchos aspectos, la difusión de la Convención durante los noventa podría caracterizarse como la circulación de un texto sin su contexto” (p.8).

Lo anterior refleja que la implementación de la Convención se realiza a partir de una mirada hegemónica que designa estándares atemporales y descontextualizados, los cuales pretenden abarcar políticas públicas en panoramas políticos e identitarios diversos (Salazar & Botero, 2013). Esto tiene como consecuencia que el intento de implementación se convierta muchas veces en un proceso utópico y frustrante, puesto que la situación actual de la infancia en América Latina presenta enormes brechas entre lo deseable que expresa la Convención y lo coyunturalmente factible. (Pilotti, 2001). Con ello no se pretende decir que esta no debería implementarse, pero, si bien la elaboración y promulgación de leyes de igualdad son políticamente importantes, puesto que permiten combatir con un respaldo legal la discriminación, se tiende a “sobrestimar el papel de las leyes como instrumentos de cambio social, disociando el discurso de los derechos del niño de la realidad socioeconómica y cultural en la que se manifiestan las injusticias que afectan a la infancia” (Pilotti, 2001, p.7). Es por ello por lo que las leyes promulgadas resultan insuficientes por sí solas frente a la variedad de formas que adquiere la desigualdad en la realidad social latinoamericana, la cual no siempre es visualizada en la universalidad de la Convención.

En relación con la realidad cultural de la región, la inconsistencia que se presenta respecto al contexto de elaboración y el contexto de implementación de la Convención se ubica dentro de la problemática del relativismo cultural y la universalidad de los derechos humanos:

“Una vez aprobada y ratificada la Convención, surge una diversidad de dificultades y resistencias relacionadas con su puesta en práctica, problemática que exige considerar los mecanismos culturales a través de los cuales las ideas globales son receptadas en contextos locales. Desde esta perspectiva, se sitúan los derechos del niño en el marco de la polémica más amplia referida al relativismo cultural y la universalidad de los derechos humanos, perspectiva que brinda pistas para analizar la penetración desigual de los postulados de la Convención en los ámbitos legal, político, institucional y valórico de las sociedades en desarrollo” (Pilotti, 2001, p.8).

De este modo, la Convención se constituye como un conjunto de normas inspiradas en una ideal universal de infancia que responde a una época, un espacio

y un sistema socioeconómico particular (Marre, 2013), la cual es una representación ficticia, debido a que, al conceptualizar la niñez como una categoría social, se asume que está atravesada por diversos factores territoriales, sexuales, generacionales, históricos, políticos y culturales, por lo que es preciso referirnos a infancias en plural y no en un singular universal. Es a partir de esta diversidad de infancias que el relativismo cultural cuestiona la aplicabilidad de las normas universales de la Convención, debido a que postula que estas infancias solo pueden abordarse a partir de marcos normativos que consideren sus especificidades espaciales, temporales y socioculturales (Pilotti, 2001; Pavez, 2012).

En relación con esto, es posible establecer que para el relativismo cultural la Convención se posiciona en el territorio latinoamericano como un documento colonial, debido a que es “un producto cultural de origen occidental, elaborado fundamentalmente a partir de las concepciones dominantes sobre la infancia emanadas de los países industrializados de Europa y América del Norte” (Pilotti, 2001, p.13). Lo anterior significa que el bienestar infantil deseable y medible es un modelo desarrollado en países ricos con un concepto de infancia implícito característico, el cual conlleva un sistema de creencias y valores distintos a los de otras regiones o comunidades, en los cuales incluso en ocasiones es imposible traducir los términos expresados en la Convención, dificultando la transferencia de los conceptos básicos del discurso de los derechos humanos (Pilotti, 2001; Pavez, 2012).

Frente a esto, los críticos que sostienen la idea colonial de la Convención argumentan que el enfoque de derechos humanos no puede dejarse a merced de la moral individual de un modelo de sociedad capitalista guiado por el empresariado ni a la sofisticación de saberes que dichas sociedades poseen de la niñez y la pobreza, dejando aparte la historia de comunidades concretas, cuestionando que los derechos humanos individuales corresponden a concepciones liberales de la persona, marginando otras visiones de mundo, donde no se puede despojar al individuo de la naturaleza y la comunidad (Pilotti, 2001; Salazar &

Botero, 2013). A partir de aquello surge para algunos la necesidad de deconstruir la postura paramétrica que antepone un ideal de vida, con el objetivo de transitar a una perspectiva de la política pública que rompa con el modelo modernidad/colonialidad, descolocando la mirada universal y homocéntrica (Salazar & Botero, 2013).

De este modo, tanto la polémica del relativismo cultural y los derechos universales, así como las desigualdades y diversidad del contexto latinoamericano, son elementos contextuales relevantes para analizar la desequilibrada penetración de la Convención en el ámbito institucional y cultural de América Latina. En dicho contexto, la desequilibrada penetración es posible comprenderla a partir de diversos factores, entre los que es posible mencionar la disponibilidad y orientación de los recursos, lo que muchas veces impide o dificulta el materializar las reformas institucionales necesarias; las resistencias corporativas al cambio; y las reacciones puntuales de las autoridades para enfrentar situaciones de crisis (Pilotti, 2001). A lo anterior se suma el hecho de que las nuevas leyes afectan a múltiples instituciones que, si bien deberían operar de forma coordinada, su funcionamiento real es fragmentado, cayendo incluso muchas veces en contradicciones que generan una dinámica de resistencias que pueden aminorar o anular los efectos de restitución de derechos deseados (Pilotti, 2001).

Una contradicción que es importante destacar y que refleja la discordancia entre instituciones y la Convención es la vigencia simultánea de dos leyes “que regulando la misma materia resultan de naturaleza antagónica: por un lado, la Convención y por el otro, las viejas leyes de menores basadas en la doctrina de la situación irregular” (García-Méndez, 1999, p.24). Es decir, el paradigma del niño/niña como sujeto de derechos coexistiendo con el carácter punitivo/tutelar y discriminatorio de las leyes e instituciones encargada de la protección de los niños y niñas. Lo anterior permite relativizar el impacto real de la ratificación en América Latina y graficar la sobrestimación del papel de las leyes como instrumentos de cambio cuando se disocian los derechos el niño con la realidad en la que se

manifiestan la injusticias que sufre la niñez (Pilotti, 2001; Beloff, 1999), pues, como señala Minow (en Pilotti, 2001): “el derecho no logra resolver el significado de la igualdad para aquellos a quienes la sociedad define como diferentes” (p.11).

Una mirada hacia una posible solución de las tensiones y dificultades mencionadas apela al diálogo cultural, como una oportunidad de ejercicio analítico para establecer nexos entre los dictámenes universales de la Convención, las instituciones encargadas de difundirlos y la comunidad que dé cuenta del contexto social local real para su implementación (Pilotti, 2001). En este proceso de diálogo es posible elaborar contra-narrativas que visibilicen la diversidad cultural y potencien acciones políticas alternativas que apunten a objetivos para la niñez definidos de forma consensuada y, de este modo, expresen la visión de mundo local para una verdadera efectividad comunitaria (Botero, 2010).

2.4 Niñez en Chile

2.4.1 Contexto histórico niñez: siglo XIX y XX

La niñez durante el siglo XIX en Chile podía dividirse en dos grandes grupos generales: los *jeunesse dorée* (“caballeritos”) y una *jeunesse de la galère* (“cabros de la calle”, “huachos”); mientras que los primeros pasaban sus días entre escuelas y criadas para posteriormente viajar a Europa, los segundos se las ingeniaban para sobrevivir entre la pobreza y el abandono (Salazar & Pinto, 2002). Este último grupo de niños y niñas surge como fiel reflejo de la “cuestión social” que experimenta el país y se refiere a los huachos, es decir, aquellos niños y niñas que no tenían padre y, a menudo, tampoco madre. Durante el siglo XIX, el 80% de la niñez plebeyos eran huachos. Incluso, las estadísticas de legitimidad de los nacidos iban aumentando con los años, consecuencia de la crisis económica y social: 21,6 % en 1848, 26,7% en 1868, 33,2 % en 1898 y 38,1% en 1916 (Salazar & Pinto, 2002).

Además de los huachos, otra cifra característica del siglo XIX era la mortalidad infantil, la cual llegaba a 300 muertes por cada mil niños y niñas; esto era causado principalmente por epidemias e ignorancia en el cuidado (Toledo & Zúñiga, 1991; Memoria chilena, 2017). Esta afectaba principalmente a los niños y niñas huachos: mientras que entre 1873 y 1925 la tasa promedio de mortalidad era del 40% en el país, al interior de la Casa de Huérfanos, esta no bajaba del 80% (Salazar & Pinto, 2002). Del mismo modo, los índices de trabajo infantil de niñas y niños populares también eran altos durante este siglo y el siguiente; estos trabajos por lo general no eran regulados y ofrecían sueldos miserables (Urrutia, 1972). Los niños, por un lado, se desempeñaban principalmente en laborales informales de peón o gañán y, en menores ocasiones, como sirvientes en casas señoriales; las niñas, por otro lado, se dedicaron mayoritariamente al trabajo doméstico como chinas en la servidumbre y, en el campo, como temporeras o campesinas.

La situación de la niñez empobrecida durante principios del siglo XX no cambió demasiado. Los niños y niñas comienzan a participar del trabajo industrializado, mientras que la migración del campo a la ciudad acentúa las condiciones de hacinamiento, donde destaca como lugar el “conventillo”, habitaciones construidas para los trabajadores sin pavimento, ni luz y con una permanente humedad que hacía propicio el lugar para enfermedades: “El año 1910, *El Mercurio* denunció que solamente en la ciudad de Santiago, cien mil personas habitaban conventillos ‘en medio de miasmas ponzoñosas, respirando aires impuros y sufriendo la influenza y el contagio de infecciones y epidemias’” (Urrutia, 1972, p.9).

A pesar de esta desfavorable situación, y también como una reacción a la alta mortalidad que se presentaba, la sociedad chilena comienza a tomar consciencia sobre el cuidado de los niños y su bienestar, aunque esto no significó una mirada desde el reconocimiento de sus derechos, sino desde la compasión y piedad (Rojas, 2007). En 1924 se realizó en el país el Congreso del Niño donde se plantearon temáticas de salud y educación (Toledo & Zúñiga, 1991); por otro lado,

en 1927 se realizó en Buenos Aires la primera Convención Internacional de Maestros, donde Gabriela Mistral presentó una ponencia titulada “Los Derechos del niño”, aunque esta tuvo mayor divulgación en el extranjero que en Chile (Rojas, 2007). En dicha ponencia, Gabriela Mistral expresaba la importancia que debían tener los niños y niñas para el Estado: “La infancia servida abundante y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo –vale decir, de derroche– que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio” (Mistral, 1979, p.62).

Este surgimiento de mayor consciencia por al bienestar y cuidado de la niñez tuvo su reflejo también en las políticas públicas. En 1912 se promulgó la Ley de Protección a la Infancia Desvalida, la cual significaba que el Estado podía disputar la tuición de los niños y niñas cuyos padres/madres no cumplieran su función. Esta ley resultó inoperante, debido a las limitaciones de la normativa, por lo que un verdadero cambio en materia de políticas públicas en niñez fue el Tribunal de Menores creado 1920 y la promulgación de la Ley de Menores en 1928, donde esta última dio paso a una nueva estructura institucional, la cual perdura hasta nuestros días:

“La justicia de menores, o justicia tutelar, constituyó un verdadero movimiento mundial a inicios del siglo XX, cuya fuente directa de inspiración fue el tribunal de Menores de Chicago (Illinois), creado en 1899. En toda Latinoamérica, se comenzó a asentar el concepto de que el Estado debía asumir la protección de todo menor que se encontrara en condiciones sociales tan adversas (desvalido o abandonado) que pudieran conducirlo a la comisión de un delito o que ya lo hubiera hecho. Para ello, se proponía un plan mediante el cual el menor no debía ser tratado como delincuente ni acusado legalmente de cometer un delito, sino considerado un pupilo del Estado sujeto a su atención, vigilancia y disciplina, recibiendo, en lo posible, el mismo tratamiento que debían dispensarle sus padres” (Rojas, 2010, p.385).

Rojas (2010) señala que, sin embargo, la ideología predominante en el que se basaron estos cambios, y su puesta en práctica, no cumplió con dichos objetivos, sino que se transformó en una forma híbrida de control bajo la idea de la peligrosidad. Esta misma ley creó la Dirección General de protección de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia, la cual tenía la misión de atender al cuidado

personal, intelectual, moral y profesional de los niños y niña que estuviesen en situación de abandono, infractores de ley o en peligro moral, es decir, los llamados niños y niñas “menores”; estas medidas debían concretarse a través de la reeducación, previsión o asistencia. En 1967, bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva se promulgó una nueva ley de menores que reunía en un solo cuerpo Ley de 1928 con sus modificaciones, conservando así los aspectos centrales (Cortés, 2001e). Dicha ley, que se analizará más adelante, es que la sigue en vigencia hasta el día de hoy.

En este mismo siglo, se comienzan a gestar movimientos sociales de gran convocatoria e influencia tanto sindicales como de mujeres. Uno de estos movimientos de mujeres fue el Memch (Movimiento de Emancipación de Mujeres de Chile), fundado en 1935, donde participaban mujeres intelectuales profesionales, trabajadoras, estudiantes, dueñas de casa, etc. Si bien su fundación tuvo como principal lucha conseguir el derecho a voto de las mujeres, el Memch también exigió a las instituciones de gobierno una mayor preocupación por la calidad de vida de los niños; dentro de su programa, por ejemplo, se presenta la siguiente exigencia: “por la dictación de un código del Niño que contemple todos los aspectos de la defensa de los menores, como juzgados, reformatorios, alimentos, reglas sobre la tuición, en las que se considere el interés de los menores y no el de sus padres, y en especial la investigación de la paternidad y la igualdad de los hijos legítimos e ilegítimos” (Memch en Toledo & Zúñiga, 1991, p.24).

Posteriormente, desde el gobierno de Pedro Aguirre Cerda hasta Salvador Allende las políticas a favor de los niños y niñas fueron ampliándose cada vez más, sobretodo en temáticas de educación y salud. En este último gobierno es donde más concretaron acciones, tales como la matrícula libros y materiales gratuitos para niños y niñas, la construcción masiva de escuelas y la disposición de buses escolares para promover la asistencia a clases, la disposición para aquellos que más lo necesitaban de desayunos y almuerzos gratuitos en el propio establecimiento educacional; del mismo modo, se creó la Junta Nacional de

Jardines Infantiles (Junji) y se concretó el compromiso del medio litro de leche diario a todo niño del país menor de 14 años (Toledo & Zúñiga, 1991; Urrutia, 1972).

Sin embargo estos avances en materia de niñez y derechos sufrieron un abrupto retroceso a partir del golpe de Estado de 1973 y todo el periodo de dictadura militar. Durante este periodo autoritario, si bien la tensión de la época afectó a los niños y niñas a nivel nacional, mucho sufrieron en ocasiones de manera directa la violencia física o psicológica del Estado represivo por su condición de hijos de militantes, por ser simpatizantes de izquierda o por su propia participación social:

“El informe Valech (entregado en noviembre de 2004) señaló que el total de menores de edad que calificaron como víctimas de cárcel y tortura en los años de dictadura fue de 1.080. De ellos, 766 eran muchachos de entre 16 y 18 años, 226 eran niños entre 13 y 15 años, y 88 tenían 12 años o menos” (Rojas, 2010, p.678).

Por otra parte, los niños y niñas fueron afectados a partir de la modificación de las políticas públicas de niñez realizadas en dictadura. Estas modificaciones respondían a un contexto de reestructuración económica, la del capitalismo liberal, lo cual conllevaba una nueva concepción del Estado, en la cual existía una menor participación de las instituciones públicas y una mayor red de licitaciones y subvenciones a privados; reflejo de esto fue el reparto de alimentos a las escuelas a través de la Junaeb, lo que tuvo como consecuencia que durante la crisis económica se realizaran importantes recortes presupuestarios (Rojas, 2010). Estas subvenciones también se reflejaron en el nuevo organismo que se formó a partir de la disolución del Consejo Nacional de Menores (Coname) y la Fundación Niño Chileno: el Servicio Nacional de Menores (Sename), creado en 1979:

“El Servicio Nacional de Menores se encargó de los menores que carecieran de tuición o que, teniéndola, su ejercicio constituyera un peligro para su desarrollo normal e integral; los que presentaran desajustes conductuales, y los que estuvieran en conflicto con la justicia (art. 2). El servicio fue definido como un organismo dependiente del Ministerio de Justicia, que estaba encargado de *ejecutar las acciones que sean necesarias para asistir o proteger a estos menores y estimular, orientar, coordinar y supervisar técnicamente la labor que desarrollen las entidades públicas o privadas que coadyuven con sus funciones* (art. 1)” (Rojas, 2010, p.708).

A pesar de estos objetivos señalados, en los años siguientes a su creación se comenzó a ver que en la prácticas las funciones del Servicios quedaron autolimitadas debido al traspaso de la labor de asistencia a niños y niñas a organizaciones privadas, según el sistema de subvenciones normado en 1980: entre 1981 y 1982, los cuarenta centros dependientes del Sename fueron traspasados a instituciones privadas (Rojas, 2010).

Posterior al prebiscito de 1988, comenzaría en Chile el complejo procesos de la restitución de la democracia al país, el cual se daría en paralelo con el nuevo enfoque de Derechos del Niño planteado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el cual se concretiza en la CIDN en 1989. El clima político de transición y la consciencia de los derechos humanos debido a las violaciones de estos durante los años de represión fue madurando la noción de que niños y niñas ya no debía ser un objeto de protección, sino un sujeto portador de derechos; de este modo, Chile ratifica la Convención en 1990 (Rojas, 2010).

2.4.2 Niñez y políticas públicas en el Chile actual

Posterior a la ratificación de la Convención y el contexto de los nuevos espacios de libertad social generados con el regreso de la democracia, se comienzan a gestar en Chile diversas agrupaciones y ONG en pro de los derechos del niño, bajo el amparo del nuevo gobierno -en particular, a través del Servicio Nacional de Menores (Sename)- entre las que se encuentran Corporación Opción (1990), Asociación Chilena Pro Naciones Unidad – Achnu- (1991), Raíces (1991), Chasqui (1995) y Paicaví (1998) (Rojas, 2010). Junto con ello, Chile comienza a gestionar las políticas públicas que exige su participación como Estado parte en la Convención, las cuales debe exponer en informes al Comité de Derechos del Niño y la Niña de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el que a partir de los informes realiza recomendaciones al Estado parte para su futuro cumplimiento.

El primer informe realizado en Chile fue en 1993 y, actualmente, el último enviado por el país durante el 2012 corresponde cuarto y quinto informe. Las observaciones del Comité respecto a estos últimos se centran en la preocupación por la vigencia de la Ley de Menores de 1967, la cual se presenta incompatible con un marco jurídico acorde a la Convención; otro punto de las observaciones es la necesidad de la reforma legislativa de acuerdo a una ley de protección integral de derechos, así como la Defensoría del Niño; del mismo modo, se presenta la preocupación por la inexistencia de un sistema de control de presupuesto y la falta de un reglamento general sobre empresas y derechos humanos; por último, se expresa preocupación porque el principio del “interés superior del niño” no sea transversal en todas las áreas de formulación de políticas públicas (Comité de los Derechos del Niño y la Niña, 2015).

En relación a las actuales instituciones estatales destinadas directamente a niños y niñas se encuentra el Servicio Nacional de Menores (Sename), dependiente del Ministerio de Justicia, el cual fue creado durante la dictadura militar y “se encarga de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, y de jóvenes entre 14 y 18 años ante el sistema judicial”, además controlar la adopción en Chile (Servicio Nacional de Menores, 2017). Por otro lado, el 2014 se crea el Consejo Nacional de la Infancia, el cual se presenta como una instancia asesora presidencial que coordina sus acciones “hacia el diseño y establecimiento de un sistema integral de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia, donde el Estado cumpla el rol de garante” (Consejo Nacional de la Infancia, 2017). Del mismo modo, las políticas públicas de niñez en Chile se han direccionado principalmente a partir de la Política Nacional a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001–2010 y, actualmente, por la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015–2025, la cual intenta resolver las observaciones y preocupaciones planteadas por el Comité de Derechos del Niño y la Niña a partir del cuarto y quinto informe presentado por Chile.

Por otro lado, en relación con la situación de la niñez en Chile a través de cifras, el Observatorio Niñez y Adolescencia presentó en su informe “Infancia cuenta

en Chile 2016. Cuarto informe” que el 18,2% de la población de niños y niñas se encuentra bajo la línea de pobreza y un 5,8% en situación de indigencia. Por otro lado, la tasa de violencia intrafamiliar es de 181,7 cada 100.000 niños y niñas, afectando a niñas principalmente; del mismo modo, la tasa de violencia intrafamiliar es de 265,3% cada 100.000 niños y niñas. Por último, la tasa de mortalidad infantil es de 7,4 muertos cada 1.000 menores de 1 año (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016)

A continuación, se presentarán las políticas públicas relacionadas con temáticas de interés para la investigación, así como el contexto en el que se implementan, dejando constancia que estas no se reducen solo a las acá mencionadas.

2.4.2.1 Educación

En Chile se han establecido en los últimos años una serie de políticas que tienen como intención lograr una educación más inclusiva, de calidad y justa para niños y niñas. Dentro de estas políticas, es posible mencionar la Ley de Convivencia escolar y prevención de violencia en las escuelas (Ley 20.536 de 2011). Esta ley tiene por objetivo “orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial” (Ministerio de Educación, 2015). En relación a la equidad de género, esta ley “busca resguardar en todas las personas, independiente de su identidad de género, el derecho a ser tratados con el mismo respeto y valoración, reconociendo que todas y todos tienen las mismas capacidades, derechos y responsabilidades, por lo que se debe asegurar que tengan las mismas oportunidades de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2015).

Del mismo modo, otra política que es posible mencionar en este contexto es la Ley antidiscriminación (Nº 20.609 de 2012), la cual “establece una acción para

iniciar un procedimiento judicial, de corto plazo, destinado a determinar la existencia de algún tipo de discriminación arbitraria y en caso de ser efectivo, dejarlo sin efecto de inmediato, imponiendo multas a beneficio fiscal” (Nieto & Parada, 2013). Dentro de los criterios en los cuales se debe basar la discriminación para considerarse arbitraria son “raza, color, origen, edad, sexo, género, religión, creencia opinión política, nacimiento, origen nacional, cultura o socioeconómico, idioma o lenguaje, estado civil, orientación sexual, enfermedad, discapacidad, estructura genética, o cualquier otra condición social o individual” (Nieto & Parada, 2013). Dicha ley posee gran incidencia en el ámbito educativo, puesto que respalda un ingreso a establecimientos escolares sin restricciones ideológicas propias de los colegios.

A pesar de estas dos leyes mencionadas: la Ley de Convivencia Escolar y la Ley de Antidiscriminación, actualmente en los establecimientos escolares se continúa discriminando y acosando tanto a nivel de institución como de comunidad. En una encuesta realizada el año 2016 por la Fundación Todo mejora titulada “Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016”, donde se recogen experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales, se presentó como resultado que el 94% de los entrevistados reportó haber escuchado comentarios negativos basados en la orientación sexual e identidad de género; por otro lado, el 59,9% declaró haber escuchado este tipo de comentarios discriminatorios por partes del personal del colegio; del mismo modo, el 62,9% fue víctima de acoso verbal por su orientación sexual, el 59,9% fue víctima de acoso por su expresión de género y el 28,6% fue atacado físicamente debido a su expresión de género (Fundación Todo Mejora Chile, 2016).

Por otro lado, si bien en relación con las cifras de hombres y mujeres en cobertura y matrícula se ha equilibrado, las diferencias se presentan en otras formas, como los resultados en el Simce y la PSU, los cuales implican una discriminación de género, donde las mujeres se ven más perjudicadas, obteniendo peores resultados, aunque demuestren un mejor rendimiento en clases. Lo anterior

es producto de prácticas relacionales e institucionales, como es la diferencia de expectativas del profesorado y atención que beneficia a los niños por sobre las niñas, así como también el currículum oculto de género en los contenidos ministeriales; del mismo modo, los estereotipos presentes en dinámicas escolares como uniforme, uso de espacios, entre otros (Rossetti, 1993; Valdés, 2013; Montecinos & Acuña, 2014).

Por último, es posible citar como la Ley General de Educación (Nº 20.370 de 2009), a través del artículo 11º, protege a estudiantes embarazadas y madres adolescentes, garantizando su derecho a estudiar al señalar: “El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas y administrativas, para la permanencia de las estudiantes en el sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2011). Lo anterior posee relevancia en un contexto nacional donde durante el año 2014 y 2015 se registraron 18.000 estudiantes que eran padre y/o madre o tenían un hijo en gestación. Asimismo, la edad de embarazo durante el 2015 se registra desde los 11 años, existiendo 14 niñas, cifra que ha ido en aumento (Miles por los Derechos Sexuales y Reproductivos, 2016).

2.4.2.2 Salud

En este contexto de embarazo adolescente mencionado con anterioridad, es pertinente relevar la Ley 20.418, la cual establece las normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, publicada el 28 de enero de 2010. El artículo 1 de dicha ley señala que

“Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial. Dicha educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de

cada una de ellas, para decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, y la violencia sexual y sus consecuencias” (Ley 20418, 2010).

Si bien durante el gobierno de Michelle Bachelet esta ley tenía por objetivo democratizar los conocimientos respecto fertilidad y sexualidad como un derecho humano, su aprobación se realizó durante el gobierno de Sebastián Piñera, en donde se implementa un realce hacia la “libertad y pluralismo”, lo que se significa la extensión del “principio de libertad de enseñanza al campo de la educación sexual, ingresarían a la política pública por primera vez en la historia propuestas institucionales católicas, instalaría a las familias en la contención de la acción del Estado, y aseguraría el carácter de formación en valores” (Palma, Reyes, & Moreno, 2013). Lo anterior trae como consecuencia la creación de diversos programas de educación sexual, los cuales son elegidos a criterio de cada colegio para su utilización en el cumplimiento de la ley, esto significa que el derecho a la información y prestación en material se derechos sexuales y reproductivos se implementa con sesgos políticos, religiosos e ideológicos.

2.4.2.3 Vulneración de derechos e infracción de ley

Hoy en Chile existen tres pilares centrales en el tratamiento de la niñez en relación con situaciones de vulneración de derechos o infracción de ley penal: la Ley de Menores vigente (Ley N°16618 de 1967), la Ley Penal Adolescente (Ley N°20.084, de 2005) y el Servicio Nacional de Menores (Sename), creado en 1979.

La Ley de Menores posee aspectos centrales que datan de la segunda mitad del siglo XX, marcados por el positivismo y consagrando una respuesta punitiva aplicada a los sujetos definidos en “situación irregular”, clasificación que no distingue entre los niños y niñas en situaciones de vulneración de derechos de los niños y niñas infractores de ley (Cortés, 2001e). El hecho de que esta ley siga vigente aún después de la ratificación de la Convención la sitúa en un escenario contradictorio, pues es un modelo que concibe a niños y niñas, más que como

sujetos de derechos, objetos de protección, incapaces, necesitados de una intervención del Estado por vía judicial. Lo anterior es a causa de que la intervención se ejerce directamente sobre el niño o niña, la cual en ocasiones priva o restringe derechos fundamentales (Cortés, 2001d). Además de esto, esta ley establece un sistema tutelar de menores que niega a estos últimos su calidad de ciudadanos, sometiéndolos a un sistema autoritario centrado en reprimir actos ilícitos y promover cambios a partir de un tratamiento coactivo (Cillero B. & Madariaga D., 1999). A partir de esto, es posible afirmar que la Ley de Menores se presenta como incapaz de dar la protección de derechos consagrados en la Convención, sino que, por el contrario, a menudo constituye una fuente de vulneración (Cillero B. & Madariaga D., 1999).

Por otro lado, la Ley Penal Adolescente surge como un intento de recoger las recomendaciones realizadas a partir de la ratificación de la Convención. Anterior a esta ley, los jóvenes entre 16 a 18 años que cometían un delito debían someterse a una declaración de discernimiento, en la cual un juez decidía si poseía discernimiento -y se juzgaba como un adulto- o no poseía discernimiento -y se aplicaban medidas de protección-. A partir de la nueva Ley Penal Adolescente, los jóvenes entre 14 y 18 años serán abordados a partir de sus características propias de adolescente, con sanciones y medidas que se orienten a la sanción social; es decir, al ser regida esta ley por la Convención, se va especificando medidas de acuerdo con rango etario de los jóvenes. Para algunos autores como Julio Cortes (2009), esta nueva ley no implica un cambio sustancial en el proceso penal de adolescentes, sino que “crea formalmente un sistema especial -pero no autónomo- de Derecho Penal aplicable a adolescentes, que en gran medida se remite a efectos de contenidos reales a las leyes penales y procesales penales aplicables a los adultos” (Cortés, 2009, p.66). Lo anterior lo afirma en el hecho de que el nuevo sistema aplicable a los adolescentes es ejecutado por los mismos órganos de la justicia para adultos, el catálogo de infracciones se remite a las definiciones

“adultas” de crímenes y las normas de procedimiento se remiten al Código Procesal Penal con el mecanismo de determinación de sanciones basado en el Código Penal.

Por último, el Sename es “un organismo gubernamental centralizado, colaborador del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia. Se encarga de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, y de jóvenes entre 14 y 18 años ante el sistema judicial. Además, se ocupa de regular y controlar la adopción en Chile” (Servicio Nacional de Menores, 2017). Este servicio, enmarcado en la Ley de Menores, también se concibe para los niños y niñas en “situación irregular” y no para la niñez en general y dentro de las materias que legisla está el maltrato infantil, violencia intrafamiliar, delitos sexuales referidos a niños y niñas e infracción de ley penal. Para cumplir sus objetivos, Sename posee una oferta programática tanto en el área de Protección de Derechos como de Justicia Juvenil.

En el caso de Protección de Derechos, existen los programas según el grado de vulneración del que fueron víctimas los niños y niñas: en los casos de leve y mediana complejidad se presentan los Programas de Intervención Breve (PIB) y los Programas de Prevención Focalizada (PPF); asimismo, para los casos de vulneración de mediana o alta complejidad se presentan los programas de Centros Residenciales (los cuales poseen diversas especializaciones según la situación del niño o niña), los Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (Cread), los Programas de Fortalecimiento Familiar, Programas de Familia de Acogida Simple (FAS), Programas de Familia de Acogida Especializada (FAE) y Programas de Representación Jurídica (PRJ).

Según el Observatorio Niñez y Adolescencia (2016), durante el año 2016 se encontraban 103.540 niños y niñas en la oferta programática de Sename, lo cual equivale al 2,3% de la población infantil del país. De esta cantidad total de niños y niñas, la mayoría se encuentra en los rangos de edad de 6 a 13 años, representando la cifra de 47.793 niños y niñas. Por último, el 92,4% de los niños y niñas que se encuentran en programas de Sename, están en el área de protección de derechos,

siendo solo un 7,3% aquellos se están en el área de infracción de ley y un 0,3% en el área de adopción (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016).

Sename ha sido objeto de fuertes críticas debido al marcado intervencionismo estatal en la esfera familiar que opera. Este intervencionismo se enfoca principalmente en la separación del niño o niña de su entorno familiar, la cual va a en contra de lo planteado en la Convención respecto al derecho de vivir en familia. Supuestamente el alejamiento de niños y niñas de su entorno familiar y comunitario a través de la institucionalización debiese ser solo cuando se hayan agotado todas las acciones posibles para el fortalecimiento de dicho espacio, pero a causa de la carencia de iniciativas de prevención eficientes e integrales, prima la actuación judicial antes que la administrativa (Lathrop, 2014).

De este modo, las mayores críticas se han enfocado en los programas residenciales y su concreción, tanto a nivel de administración directa, como a través de organismos colaboradores licitados. Durante el año 2013, Unicef-Chile, el Poder Judicial y Sename trabajaron conjuntamente en una mesa técnica que tenía por temática la situación de los niños y niñas en el sistema residencial chileno. Esta mesa de trabajo tuvo como producto dos boletines y un informe, los cuales evidenciaron las deficientes condiciones de vida al interior de los centros residenciales, donde se presenta violencia, abuso sexual y maltrato. Asimismo, durante el año 2016 fallece en el Centro de Administración Directa “Cread Galvarino” de Santiago Lissette Villa, una niña de 11 años que formaba parte de los programas de reparación en el sistema residencial. El fallecimiento de Lissette relevó la urgente la situación de vulneración que viven los niños y niñas en los centros residenciales antes denunciada por el informe.

En el presente, existen cuatro intenciones concretas de modificar la situación de los niños y niñas en vulneración de derechos e infractores de ley, Una de ella es el proyecto de ley de Sistema de Garantías de los Derechos de la Niñez, elaborado durante el año 2015, la cual

“protege los derechos establecidos en la Convención y desarrolla normas concretas sobre algunos de esos derechos con el fin de reforzar su garantía o regular la forma de su protección. Es el caso de la protección contra la violencia; la libertad ambulatoria; el derecho a ser oído; el derecho a la identidad cultural; el derecho a vivir en familia; la libertad de pensamiento, conciencia y religión; la libertad de expresión; el derecho a la vida privada; el derecho a la propia imagen y la honra; el derecho de participación y la prohibición de la discriminación arbitraria; el derecho a la educación y la salud; y el derecho de petición, entre otros” (Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

Otra de las intenciones para mejorar la situación de los niños y niñas es el proyecto de creación de la Subsecretaría de la Niñez, propuesto el mismo año 2015 y que busca “preocuparse de los temas relacionados a los derechos de los niños y las prestaciones sociales que se requieren para ello. Se establece en el proyecto que el Comité de Desarrollo Social, conformado por Ministros de Estado con funciones de protección social, se constituirá como Comité de Desarrollo Social y Niñez para tratar temas de derechos de los niños, ejerciendo así la rectoría del Sistema de Garantías de Derechos de la Niñez. Además, establece la creación de un Consejo de la Sociedad Civil, en conformidad con la Ley N°20.500 sobre participación y un Consejo Nacional de niños, conformado por niños que representan las opiniones de los menores de 18 años” (Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

La tercera intención que es posible mencionar es el proyecto de ley enviado durante el año 2016 de Defensoría de los derechos de la Niñez, el cual fue una de las recomendaciones más enfáticas realizada por el Comité de Derechos del Niño y la Niña, y tiene como meta “crear una nueva institución cuyo objeto será la promoción, protección y difusión de los derechos de todos los niños y niñas que se encuentren dentro del territorio nacional” (Consejo Nacional de la Infancia , 2017).

Por último durante el año 2017 se envió para su aprobación el proyecto de ley que busca dividir el Sename en dos servicios: por un lado el “Servicio de

Protección Especial de Derechos de la Niñez”, el cual se encargará de entregar prestaciones especializadas de protección y restitución de derechos a niños y niñas que han sufrido violencia en cualquiera de sus formas; por otro lado el “Servicio de Responsabilidad Penal Adolescente”, que se encargará de los niños y niñas que se han visto involucrados en conflictos con la ley: “Este proyecto reemplazará al Sename por dos organismos diferentes: Un Servicio Nacional de Protección especializada para niños y niñas que dependerá del Ministerio de Desarrollo Social, y un Servicio Nacional de Reinserción Social Juvenil que dependerá del Ministerio de Justicia” (Bachelet, M. en El Mostrador, 2017).

2.4.3 Niñez y derechos en Chile según la niñez

Como se ha mencionado anteriormente, la niñez en Chile se ha visto a merced de políticas públicas y contextos económicos y culturales que les han impuesto una forma de vivir sin que pudiesen sus integrantes, niños y niñas, interceder y opinar. A partir de esta situación es que en los últimos años diversas iniciativas han querido destacar la opinión de los niños y niñas frente a las situaciones que viven día a día y, sobre todo, frente los derechos que les corresponden.

Una de estas iniciativas es la consulta “Mi opinión cuenta”, la cual se ejecuta desde el 2004 y lleva cinco informes realizados. Esta consulta la realiza el Sename a través de la Oficina de Protección de Derechos a nivel nacional y su objetivo principal es consultar a los niños y niñas los derechos más y menos respetados según su experiencia. La última consulta se realizó el 2013 y fue utilizada como insumo para justificar y diseñar el Proyecto de Participación de Niños, Niñas y Adolescentes (Servicio Nacional de Menores, 2013). Los participantes de la encuesta fueron tanto hombres y mujeres en cantidades similares y en edades que variaban entre los 6 a los 18 años. A nivel nacional, la consulta arroja como resultado que el derecho más respetado es el “Derecho a jugar” (con un 18,3%) y el “Derecho a que me respeten sin importar mi color de piel, características de mi cuerpo, ni el lugar

donde vivo (con un 18,1%). Por el contrario, el derecho menos respetado según la consulta es, paradójicamente, el “Derecho a que me respeten sin importar mi color de piel, características de mi cuerpo, ni el lugar donde vivo” (con un 23,3%) (Servicio Nacional de Menores, 2013), lo cual demuestra que para algunos/as las situaciones de discriminación arbitraria aún no están del todo resueltas.

Otra iniciativa que contribuye a conocer la opinión de los niños y niñas respecto a sus derechos fue el primer proceso participativo “Yo opino, es mi derecho” realizado el 2015 y se conformó como una instancia de participación ciudadana para niños, niñas y adolescentes para opinar sobre las diversas materias que les afectan” (Observatorio nacional de los derechos de la niñez, 2016). Además, la reflexión buscaba recoger aportes para la formulación de la Política de Niñez y Adolescencia y la Ley de Garantías de Derechos de la Infancia. Las opiniones recogidas fueron producto de un proceso que contó con la participación de 831.434 niños y niñas desde Nivel Transición 1 hasta Cuarto Medio. Los resultados de esta consulta presentan, en primer lugar, que el derecho más interpelado por la niñez por su poco cumplimiento es el de la libertad de expresar su opinión en asuntos que les afecten (nombrado en el 63% de las reflexiones); el segundo derecho más interpelado es el de la protección ante abusos, maltratos y abandono (presente en el 50% de las reflexiones).

Por otro lado, en relación a las demandas realizadas por los niños y niñas al Estado, el proceso participativo dio a conocer que se exigen mayores instancias de participación y la solicitud de realizar campañas y otras acciones para informar sobre los derechos del niño. En relación a los padres y madres, los niños y niñas del proceso los interpelan mayoritariamente por no escucharlos y, en relación al trato, exigen que no los maltraten con gritos, golpes o retos, que respeten sus opiniones y que les entreguen cariño (Observatorio nacional de los derechos de la niñez, 2016).

Por último, una tercera iniciativa a mencionar es el “Informe alternativo de la Sociedad Infantil Chilena” de la Corporación Opción, el cual tiene por objetivo:

“Profundizar el diagnóstico de la situación de la infancia en Chile desde la propia experiencia de los niños y niñas, mediante iniciativas de participación infantil y adolescente en todo el país, y suscribir nuevos compromisos y tareas desde el Estado y el mundo adulto en un proceso amplio de cambio cultural, reducción de la violencia y efectivización de los derechos reconocidos en la CDN” (Corporación Opción, 2014, p.3)

Dicho informe recoge la opinión de los niños a partir de las recomendaciones del Comité de Derechos del niño y la niña del año 2007 realizadas a Chile. Estas reflexiones se centran en 5 temas: No discriminación, Nivel de Vida, Violencia, Legislación, Educación, Participación y Salud.

Una de las primeras preocupaciones que se expresa en el informe es respecto a la ausencia de la Ley de Protección de la Infancia: “Nosotros/as consideramos muy grave que el país aún no cuente con una Ley de Protección de la Infancia. No es posible discutir esa recomendación ya que no se puede hablar de cómo está esto de la Ley, porque ni siquiera existe en Chile”. Agregan, además, que la ausencia de esta ley impide un mejor cumplimiento de los derechos del niño y la toma de consciencia sobre ellos en el país (Observatorio nacional de los derechos de la niñez, 2016, p.8). También se manifiesta la preocupación por la falta de monitoreo en los programas que atienden niños y la poca consulta que estos programas realizan a los mayores involucrados, los niños y niñas: “nunca he visto que vaya alguien, a parte de ir a ver la asistencia, que vaya a conversar con nosotros a ver si falta algo” (Observatorio nacional de los derechos de la niñez, 2016, p.9). Una reflexión presente también en este informe, a similitud de los informes anteriormente presentados, es el sentir de los niños de que no son escuchados y que son discriminados por ser niños y niñas, viéndose su opinión poco valorada por los adultos. Para los niños, existe una mentalidad donde siempre son seres secundarios, desde su familia hasta su vida comunitaria o civil, debido a que su derecho a la participación está restringido (Observatorio nacional de los derechos de la niñez, 2016).

Por otra parte, los niños y niñas participantes del informe exigen que exista una ley que vigile que se cumplan los derechos, sobretodo en lugares importantes

como en la familia u otras instituciones. También exigen educación sexual y más difusión de los derechos del niño, puesto que se concluye que antes de ingresar a la Corporación Opción no sabían que existían.

Por último, en relación a las residenciales para niños y niñas de Sename, los niños y niñas ponen énfasis en que no solo necesitan alimento y donaciones, sino también “queremos tener una educación y expresar lo que nosotros sentimos y derecho a jugar y vivir nuestra infancia, sin que nos maltraten” (Observatorio nacional de los derechos de la niñez, 2016, p.14).

2.5 Niñas

2.5.1 Interseccionalidad: relaciones de género y clases de edad

Como se ha señalado anteriormente, la niñez se presenta como una categoría homogénea respecto a otras categorías, como la adultez, pero como heterogénea en función de las diversas dimensiones que la cruzan, siendo más pertinente en este caso referirse a “infancias”. Estas diversas dimensiones cruzadas pueden presentarse también como relaciones de poder paralelas al adultocentrismo, configurando distintas identidades según la relación de subordinación en la que el niño o niña se ubica. Este sistema de relaciones es nominado por Crenshaw como “interseccionalidad” y se refiere a un sistema complejo de estructuras de opresión múltiples y simultáneas, formando una subordinación interseccional, que es cuando un factor de discriminación interactúa con otros mecanismos de opresión ya existentes, las cuales no su suman, sino que crean una nueva dimensión de subordinación (Crenshaw en Muñoz, 2011).

Crenshaw identifica dos tipos de interseccionalidad: la estructural y la política. La primera de ellas se refiere a la convergencia de sistemas de dominación (raza, clase, género, entre otros) que producen formas particulares de subordinación; la segunda, hace referencia a la forma en que estos grupos

subordinados se ubican a nivel social y cómo son representados y se abordan sus problemáticas en las agendas políticas (Expósito, 2012; Muñoz, 2011). En relación a esta misma idea, bell hooks (2004) expresa que “las identidades de raza y clase crean diferencias en la calidad, el estilo de vida y en el estatus social que están por encima de las experiencias comunes que las mujeres comparten” (p.37). A partir de esto, la noción de interseccionalidad busca abordar las formas en que otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres, lo cual no debe entenderse como una “suma de discriminaciones”, sino como identidades que producen experiencias de discriminación sustantivamente diferentes entre sí (Symington, 2004).

A partir de lo anterior, es posible afirmar que las experiencias de vulneración producto del adultocentrismo de niños y niñas están interseccionadas por otras opresiones, como es la que se establece a partir del sistema sexo/género (Rubin, 1986), el cual supone que la diferencia entre hombres y mujeres posiciona a la mujer en una relación de subordinación. Esta subordinación, según Pateman (1995), se origina en el contrato original sexual-social que establece el patriarcado -sistema social que se basa en la dominación de los hombres hacia las mujeres- y tiene como consecuencia la sujeción de la mujer como objeto de pertenencia e intercambio, la desvalorización de aquello relativo a lo femenino, así como la asignación de roles y espacios arbitrarios, donde a la mujer se le asigna el espacio privado, el trabajo doméstico no remunerado y de cuidado, entre otros (Pateman, 1995; Arendt, 2003; Lamas, 1996; Lagarde, 2005).

La situación de las mujeres planteada anteriormente tiene como consecuencia la reiteración de conductas y actitudes reproducidas históricas y socialmente, las que le son atribuidas y naturalizadas como parte de una “esencialidad femenina”, como es el instinto materno, la pasividad, el servicio hacia los otros, la envidia y enemistad entre mujeres, entre otros (Beauvoir, 1986; Lagarde, 2012, 2005). Esta “esencia femenina” es lo que se conoce socialmente como atributos de “feminidad” o “femeneidad”, los cuales corresponden a

“concepciones dominantes del mundo como atributos naturales: eternos y ahistóricos inherentes al género y a cada mujer particular [...] cada minuto de sus vidas ellas deben realizar actividades, tener comportamientos, actitudes, sentimientos, creencias, formas de pensamiento, mentalidades, lenguajes y relaciones específicas, a través de las cuales tienen el deber de realizar su ser humanas, su ser mujer” (Lagarde, 2005, p.783).

De este modo, la esencialidad femenina opera de forma dominante en la configuración de identidad de las mujeres, debido a que no solo impone ciertas formas de hacer y ser, sino que también estas formas de ser y hacer se enmarcan socialmente como lo negativo o subalterno, debido a la desvalorización de aquello relativo a lo femenino (Lamas, 1996). Un claro ejemplo de esto presenta la lesbofobia, la cual corresponde a un mecanismo políticos de opresión, dominación y subordinación de las lesbianas donde se articula el machismo, la misoginia y la homofobia, sustentada principalmente en la trasgresión que significa la relación entre mujeres a los roles esencialmente femeninos como la maternidad y el contrato sexual con los hombres (Lagarde, 2005; Lorenzo, 2012). Lo anterior, por ende, posiciona a las lesbianas como sujetos más oprimidos que aquellos hombres homosexuales.

La esencialidad femenina y los estereotipos de dominación en la se sustenta son producidos y reproducidos por las relaciones de poder que operan desde el sistema sexo/género. Foucault (1979) señala que el poder no es un objeto estático, no se posee, se ejerce, por lo cual se presenta a través de relaciones de poder, las que atraviesan a los sujetos y los construyen, así como también producen efectos de verdad. En el caso de las relaciones entre hombres y mujeres, los ejercicios de poder se presentan en ocasiones como micropoderes, es decir, de formas minuciosas y cotidianas, y tienen su efecto más directo sobre el cuerpo, por ser este la materialidad del poder sobre los individuos y a través del cual provoca efectos de normalización (Foucault, 2010). Frente a este planteamiento, Silvia Federici critica el que Foucault no dé cuenta de las técnicas de poder y disciplinas a las que específicamente el cuerpo de la mujer se ve sujeta, como es el proceso de

reproducción, por lo que señala que el autor funde las historia femenina y masculina en un todo homogéneo (Federici, 2004).

Del mismo modo, Federici también critica lo inverosímil de la complicidad y la inversión de roles en la dinámica de micropoderes que Foucault imagina entre las víctimas y sus perseguidores al referirse a la dinámica de traspaso y circulación del poder. Para la autora, el poder, si bien se ejerce a partir de relaciones, este dinamismo no significa un cambio de roles, sino que históricamente se ha ejercido de un grupo de la humanidad hacia otro, en este caso, de los hombres hacia las mujeres (Federici, 2004).

Para Bourdieu (2000) existe una relación social de dominación de los hombres sobre las mujeres, la cual es una construcción social que ha sido naturalizada de tal modo que es reproducida y perpetuada. Este orden social es perpetuado y reproducido por la misma sociedad a través de la violencia simbólica, la cual se trata de una violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas y se ejerce a través de caminos simbólicos de la comunicación, el conocimiento, el desconocimiento y el sentimiento. De ese modo, todo lo social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya y que es el producto de “un trabajo continuado (histórico, por tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado”. Este trabajo continuado configura los esquemas de obrar, pensar y sentir, es decir, el *habitus*, definiendo de este modo las imágenes o valoraciones de lo femenino y lo masculino que estructuran la percepción de realidad y dan forma a la base de la relación entre hombres y mujeres (Bourdieu, 2000, p.50).

Al comprender la niñez como una categoría social interseccionada por relaciones de poder producto tanto del adultocentrismo social como del patriarcado, se abre una nueva perspectiva para los estudios de género que significa destacar la diversidad de mujeres que operan en la dominación masculina. Mohanty (2002)

señala que, a partir de los estudios respecto a la situación de la mujer, se ha creado una imagen de mujer irreal, universal y uniforme. Por el contrario, “el análisis interseccional aborda las formas de violencia u opresión de las mujeres como un nexo o nudo donde la pobreza y el empobrecimiento de las mujeres afecta de manera diferenciada a las mujeres en función de categorías como género, raza, etnia, sexualidad, edad, entre otras” (Muñoz, 2011, p. 11).

En este sentido, la interseccionalidad saca a la luz un sujeto poco atendido tanto por los estudios de la niñez como por los estudios de la mujer, debido a la homogeneización que se realiza tanto en la generalización “niños” como en la “mujeres”. Este sujeto son las niñas, las que es posible comprenderlas como un “entremedio”, un *ch'ixi*, es decir, aquello que es y no es al mismo tiempo: niño y mujer (Rivera Cusicanqui, 2015). De este modo, como señalan Céspedes & Robles (2016) en el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal): “Las niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe nacen, viven y se desarrollan en circunstancias particulares por el entrecruzamiento de dos factores que se potencian: el ser mujeres y menores de edad” (p.8). Al situarse en esta frontera, las niñas, como identidades subordinadas a múltiples niveles, se enfrentan a mayores formas de discriminación y violencia que aquellas que posee una sola identidad subordinada (Muñoz, 2011).

A nivel internacional, diversos organismos han postulado visualizar la situación particular que viven las niñas. Por una parte, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) se señala que “Los estados partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurar su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo...” (Unicef, 2006). Respecto a ello, Gary Stahl (2011), representante para Chile del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), señala que “La Convención sobre los Derechos del Niño no hace distinción alguna entre los niños y las niñas; por consiguiente, se aplica tanto a unos

como a otras. No obstante, sabemos que los caminos que conducen a la realización plena de sus respectivos derechos suelen ser diferentes” (p.8).

Por otra parte, en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, convocada por la ONU y celebrada en 1995, se propone como sujeto clave para la plataforma de acción el sujeto de la niña, señalando que “Las niñas suelen ser consideradas inferiores y se les enseña a ponerse siempre en último lugar, con lo que se les quita el sentido de su propia dignidad. [...]Deben adoptarse iniciativas para preparar a la niña a participar, activa y eficazmente y en pie de igualdad con el niño, en todos los niveles de la dirección en las esferas social, económica, política y cultural” (Organización de las Naciones Unidas, 1995, p. 120). A partir de lo anterior, la conferencia resuelve objetivos estratégicos que contemplan eliminar todas las formas de discriminación contra la niña, como son las prácticas culturales, los prejuicios en el ámbito educacional y de la salud, la explotación de trabajo infantil, así como también promover y fortalecer la conciencia respecto a sus necesidades, sus derechos y su participación en el ámbito social (ONU, 1995). En esta misma conferencia se hace hincapié en que, si bien la CIDN señala que la aplicación de la convención no tendrá discriminación por sexo, los indicadores de los que dispone la organización demuestran que en muchos países se discrimina contra la niña desde las primeras fases de la vida, durante su niñez y hasta la edad adulta (ONU, 1996)

Del mismo modo, en una asamblea general de la ONU celebrada el 19 de diciembre de 2011 se aprueba la resolución de designar el 11 de octubre Día Internacional de la Niña; dicha resolución es motivada por el reconocimiento de que el empoderamiento de las niñas es fundamental para el crecimiento económico y la erradicación de la pobreza, y que su participación en las decisiones que las afectan es clave para romper el ciclo de discriminación y violencia (Organización de las Naciones Unidas, 2012).

2.5.3 Situaciones de vulneración de las niñas

Las vulneraciones específicas de las niñas, producto de la interseccionalidad, son posibles de observar en la realidad Latinoamericana en diversas situaciones. A continuación, se plantean datos pertinentes a estas situaciones recogidas y planteadas en el informe “Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad” publicado por la Cepal y de las autoras Céspedes & Robles (2016). Estos datos se plantearán temáticamente:

1) Educación:

La particular vulneración que experimentan las niñas se detecta en el ámbito de la educación principalmente en los sesgos culturales que se reproducen en las prácticas pedagógicas, currículum y dinámicas institucionales, los cuales crean desigualdades de género en los aprendizajes. Según el informe “Aspiraciones y expectativas de niñas y adolescentes”, el 47% de las niñas entrevistadas afirma que existe una separación clara y reiterada entre los deportes realizados por hombres y los practicados por mujeres y un 43% dice que sus profesores/as siempre o a veces comentan en clases que los hombres son más hábiles que las mujeres para algunas materias (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013).

Esta desigualdad también genera expectativas profesionales en hombres y mujeres que están influenciadas por los roles de género culturalmente asignados, así las carreras asociadas a lo matemático se visualizan como menos femeninas, causando menos confianza en las mujeres para cursarlas debido a los estereotipos:

“De acuerdo a los resultados de PISA 2006, el porcentaje de adolescentes hombres de 15 años de edad que aspiraba a desarrollar carreras de ingeniería al cumplir 30 años triplicaba el porcentaje de mujeres con esta aspiración en México y en Colombia, y lo cuadruplicaba en los casos de Argentina y Chile (Rico y Trucco, 2014)” (p.39).

Por otro lado, las niñas también se ven específicamente desfavorecidas en el ámbito educativo, principalmente en contexto de pobreza, producto del abandono de estos por responsabilidades en quehaceres domésticos y cuidados no

remunerados, así como también la maternidad. Estos factores son asumidos por el 13% de las niñas y las adolescentes que han abandonado sus estudios, en cambio en el caso de los niños y los adolescentes solo son mencionados por el 1%, demostrando ser una tendencia propia de las mujeres (Rico y Trucco, 2014 en Céspedes & Robles, 2016).

2) Salud

En el ámbito de la salud, la multidimensión de la vulneración de las niñas se refleja en la realidad de la falta de información y acceso a servicios apropiados de salud sexual y reproductiva que estas padecen en muchos países de la región. Si bien esta desinformación puede ser igual para niños y niñas, en el caso de las niñas estas se ven en una vulneración mayor, puesto que, en un contexto marcado por las relaciones desiguales de género, muchas veces deben llevar el embarazo y crianza sin apoyo del progenitor hombre, así como también muchas veces se ven sometidas a prácticas sexuales inseguras (UNICEF, 2014 en Céspedes & Robles, 2016).

Respecto a la maternidad, la tasa de fecundidad adolescente en la región es una de las más altas a nivel mundial, llegando a una cifra de 76 hijos e hijas vivas por cada 1000 mujeres entre los 15 y 19 años. La maternidad infantil representa una serie de vulneraciones de derechos para las niñas y adolescentes, sobre todo en cuanto a su salud y autonomía.

Por otro lado, las niñas y adolescentes también son más vulnerables a una serie de problemas de salud sexual y reproductiva, como la mutilación genital, los abortos riesgosos en contextos de clandestinidad, las infecciones de transmisión sexual y la violencia de género, considerando el acoso y la violación (OMS, 2009 en Céspedes & Robles, 2016).

3) Matrimonio

El matrimonio precoz también se presenta como una vulneración particular de las niñas, pues se ha concluido que existe una asociación entre las uniones tempranas y el padecimiento de violencia física y sexual, así como también la posibilidad de una maternidad infantil. Esta práctica, si bien ha disminuido, en algunos países y culturas continúa vigente: para el año 2010 aproximadamente, una de cada cuatro mujeres entre 20 y 24 años declara haber tenido su primera unión conyugal siendo niña y adolescente.

4) Violencia

Tanto las niñas como los niños sufren de violencia a lo largo de su niñez, pero, así como los niños presentan una mayor cantidad de denuncias por violencia física, las niñas son mayoritariamente víctimas de violencia sexual, siendo esta consecuencia de la objetivización sexual de la mujer y, por ende, parte de las violencias multidimensionales de las niñas.

La violencia sexual sufrida por las niñas es difícil de detectar ya que, debido a su “minoría de edad”, muchas veces las denuncias están mediadas por los encargados de su cuidado, quienes en reiteradas ocasiones son los perpetradores. De esta manera, esta violencia “puertas adentro” no se puede dimensionar en su amplitud y coloca a las niñas en situación de vulnerabilidad debido a la falta de autonomía asignada a su edad, así como también la dependencia económica, emocional y social respecto a los adultos/as o a las instituciones, dificultándoles resolver situaciones de maltratos.

Por otro lado, la violencia también se manifiesta en las dinámicas familiares. La Encuesta Nacional de Victimización publicada el 2008 señaló que, de niños y niñas entrevistados para el estudio, la mayoría señaló como principal agresor en niños y niñas a las madres: en violencia psicológica representa el 48,88%, frente al padre que representa el 27,51%; en violencia física leve representa el 48,86%, frente al padre con un 23,57%; y en violencia física grave representa el 23,5%, frente al padre con un 18,77% (Ministerio de Interior; Universidad Católica, 2008). Si bien

lo anterior tiene directa relación con el rol social otorgado a las mujeres sobre el cuidado de los hijos e hijas, da cuenta de cómo las niñas no son solo vulneradas en relación al sistema sexo/género, sino también en relación a su edad.

Por último, las niñas también sufren mayoritariamente, en comparación con los niños, el acoso sexual callejero en el espacio público. Este acoso comienza a experimentar desde los 9 o 10 años hasta los 20 años aproximadamente, teniendo mayor incidencia entre los 12 y 15 años (Observatorio contra el Acoso Callejero, 2014 en Céspedes & Robles, 2016).

5) Trabajo no remunerado

Por último, es posible mencionar como vulneración específica de las niñas la imposición cultural de trabajo no remunerado, el cual se enfoca principalmente en labores domésticas y cuidado de otros. Esta vulneración es producto de una temprana expresión de la desigual división sexual del trabajo: en contextos en que tanto como hombres y mujeres trabajan, los niños y los adolescentes se insertan en trabajos remunerados en una proporción mayor que las mujeres; las niñas y las adolescentes, a su vez, ejercen principalmente y en mayor proporción que los hombres el trabajo doméstico y de cuidado, sobre todo en situación de pobreza y áreas rurales. El tiempo de las niñas y adolescentes dedicado a este trabajo duplica al de sus pares varones; incluso, al considerar el tiempo total de trabajo remunerado y no remunerado, las adolescentes trabajan, en promedio, mayor cantidad de horas a la semana que los adolescentes.

Esta situación impone a niñas y adolescentes mujeres obstáculos para el uso igualitario de su tiempo, acceso a autonomía económica y su ejercicio de derechos, sobre todo al de educación: “una de cada cuatro adolescentes en América Latina que vive en áreas rurales y en situación de pobreza no asiste a la escuela y trabaja en quehaceres domésticos y de cuidado no remunerados” (Céspedes & Robles, 2016, p.8). A pesar de lo anterior, esta diferencia en el uso del tiempo de las niñas es invisibilizado socialmente, como señala Lagarde (2005): “En la conciencia social,

este quehacer no es representado ni como maternidad, ni siquiera como trabajo. A pesar de la evidencia, maternidad y trabajo, sólo son considerados como contenido de la vida adulta” (p.403).

Estas cinco vulneraciones particulares de las niñas descritas anteriormente representan, según el informe de la Cepal, una ausencia de respuesta públicas pertinentes en las diversas materias debido a la falta de perspectiva de género e interseccionalidad en la elaboración de políticas públicas e intervenciones. El informe señala que ante estas desigualdades es necesario “respuestas que se instalan en el marco de los mecanismos de protección integral y social a la niñez y la adolescencia con perspectiva de género” (Céspedes & Robles, 2016, p.62). Esta condición de noción de interseccionalidad entre niñez y género es de vital importancia, pues “dado que la expresión de los nudos críticos y barreras que enfrentan niñas y adolescentes es multidimensional, también deben serlo las intervenciones para su abordaje” (Céspedes & Robles, 2016, p.62).

2.5.3 La niña: subalternidad y representación

Como se mencionó con anterioridad, las niñas en el discurso político y académico se han posicionado en un entremedio (*ch'xi*) circundante de los niños y mujeres. Esta posición fronteriza, donde experimentan diversas vulneraciones interseccionadas, destacando las causadas por el sistema social adultocéntrico y patriarcal, es poco considerada, identificándose por ello como un sujeto subalterno, es decir, como “lo Otro” (Beauvoir, 1986).

Spivak (1998) comprende el sujeto o grupo subalterno como aquel cuya identidad es la diferencia, aquel que “no habla” o, más bien, puede hablar, pero no tiene espacios de enunciación que se lo permitan. La diferencia del subalterno, su “otredad”, está demarcada por el Sujeto Central o legítimo, es decir, por aquel sujeto que encierra las características históricamente válidas a partir de las cuales se establecen las normas: el Sujeto Europeo y masculino (Spivak, 1988); es a partir de

este sujeto que se establece “una jerarquía en la producción de conocimiento, la cual descalifica y silencia otros modos de pensamiento de tal manera que los dominantes sean reproducidos” (Moscoso, 2009, s/n). Si bien Spivak reconoce como sujetos subalternos el proletariado, las mujeres, los campesinos, o aquellos que pertenecen a grupos tribales o etnias (Spivak & Giraldo, 2009), es posible identificar a la niñez como un grupo igualmente silenciado (Moscoso, 2009), por lo cual el Sujeto Central al que se refiere, además de ser europeo y masculino, es también adulto.

Por otra parte, Spivak (1998) reconoce las identidades interseccionadas de vulneración, señalando que en el contexto de subalternidad “la cuestión de la *mujer* parece especialmente problemática. En una palabra: si se es pobre, negra y mujer la subalternidad aparece por triplicado” (p.203). De este modo, la niña, como subalterna de la dominación adultocéntrica y la dominación patriarcal, se presenta doblemente subalterna. A esto, incluso, es posible agregarle en algunos casos una tercera categoría de subalternidad que es la pobreza.

Es necesario reconocer que son los feminismos quienes comenzaron a develar la dimensión de las relaciones de poder inscritas en la elaboración y legitimización teórica, apelando a que el sujeto de ese conocimiento había sido siempre masculino y que esta situación elaboró el lugar y estatus atribuido a hombres y mujeres en la sociedad, proyectando un modelo hegemónico masculino que invisibilizaban la situación real de las mujeres y los mecanismos de desigualdad (Maquieira, 2001). Del mismo modo, Spivak (1998) señala que “Si en el contexto de la producción colonial el individuo subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese individuo subalterno es una mujer su destino se encuentra todavía más profundamente a oscuras” (p.96). Nuevamente este modelo hegemónico de producción de conocimiento es posible proyectarlo también como un modelo adulto, reafirmando la subalternidad de las niñas.

Respecto a estos sujetos subalternos, Spivak (1998) se pregunta:

“¿Puede realmente hablar el individuo subalterno haciendo emerger su voz desde la otra orilla, inmerso en la división internacional del trabajo promovida en la sociedad capitalista, dentro y fuera del circuito de la violencia epistémica de una legislación imperialista y de programa educativo que viene a complementar un texto más temprano?” (p.190).

Adecuando aquello a los sujetos que competen, es posible preguntarse: ¿pueden realmente hablar las niñas, haciendo emerger su voz desde las orillas adultocéntricas y patriarcales del conocimiento, marcada en su generalidad por la situación de pobreza en una sociedad capitalista? Spivak (1998) plantea en su artículo que no, señalando que el Sujeto Central dominante provoca que el Otro o subalterno sea incapaz o no tenga oportunidad de articular un discurso por sí mismo, necesitando siempre de la mediación del “intelectual del primer mundo; de este modo, el trabajo intelectual que nombra a estos sujetos actúa, consciente o inconscientemente a favor de la dominación del subalterno (Spivak, 1988; Spivak & Giraldo, 2009). Por otro lado, Spivak también plantea que no es posible que un sujeto subalterno aprenda los códigos del Primer Mundo y se mantenga en su contexto de otredad: “no se puede dejar de insistir sobre el hecho de que el sujeto subalterno colonizado es irrecuperablemente heterogéneo” (1998, p.191).

Esta postura planteada por Spivak es desarrollada desde una teoría poscolonial. Por otro lado, desde lo descolonial, Nelly Richard (1998) plantea que lo latinoamericano, en el contexto poscolonial, parece gozar de la ventaja epistemológica de lograr simbolizar una alternativa descolonial y del privilegio ético de expresar el compromiso social con los subalternos y desfavorecidos; de este modo, podría ser posible la desconstrucción de las estrategias homogeneizadoras resaltando la materialidad viva y cambiante de las especificidades de los contextos y sujetos que se desea nombrar. Sin embargo, la autora señala que al parecer este goce solo se presenta con la condición de que lo latinoamericano permanezca en un lugar de conciencia preteórica o subteórica, marginando aquellas batallas que se resisten a los códigos metropolitanos, es decir, el conocimiento dominante (Richard, 1998). Aun así, Richard plantea que esas batallas pueden ser otra forma de que la otredad sea visualizada: “Participar de esas

batallas supone abandonar el lugar asignado de lo irrepresentable como el (único) lugar resistente de lo latinoamericano” (1998, s/n), lo cual implica ensayar otras posturas que deconstruyan, contrarrepresenten o desrepresenten, activando textualidades discordantes.

La imposibilidad de hablar -para Spivak- o la dificultad de hablar – para Richard- del sujeto subalterno tiene como consecuencia que el conocimiento sobre este siempre sea “mediado”, mediación que es ejecutada por un Sujeto Central, lo cual implica, por ende, un proceso de representación. Esta representación (que es opuesta a una experiencia real) afirma la desigualdad de poder entre quienes controlan los códigos de configuración teórica y los sujetos representados por dichos códigos (la otredad, lo subalterno), quienes ni siquiera tienen el derecho a ser consultados sobre la validez del conocimiento generado a partir de ellos (Richard, 1998). Como señala Laclau (1997), las representaciones crean sujetos: otredad, lo cual implica la elaboración de imaginarios que llegan a ser hegemónicos y normativizados, debido a que permanentemente se intentan fijar y cerrar los significados y sujetos de aquella otredad, construyéndolos como una categoría monolítica (Laclau, 1997; Spivak & Giraldo, 2009; Spivak, 1988).

Por otro lado, Chartier (1992) señala que no hay práctica ni estructura que no se produzca a partir de las representaciones, por lo cual es posible afirmar que las representaciones construidas por el Sujeto Central de niñez y, en particular, de las niñas, determinan los discursos intelectuales y políticos respecto a ellas, por lo cual sería relevante revisar las relaciones entre las ideas provenientes del imaginario adulto respecto a los niñas, los aparatos teóricos elaborados desde las ciencias sociales (Moscoso, 2009) y las políticas públicas, debido a que los esquemas que generan las representaciones enuncian los desgloses y clasificaciones posteriores, siendo productores de lo social (Chartier, 1992).

Por último, si bien los autores y autoras concuerdan en que es el Sujeto Central quien representa a los sujetos subalternos, estos no son pasivos, pues la presencia y circulación de un acto de colonización no indica precisamente lo que

ese acto representa para los usuarios, sino que muchas veces estos usuarios engañan al poder subvirtiéndolo “no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podían huir” (Certau, 1996, p.XLIII). De este modo es esencial tomar en cuenta que “las representaciones conforman nociones o modelos de niñez y que las experiencias también moldean las representaciones, es decir, que en ocasiones rompen, se resisten o se oponen a ellas” (Sosenski & Albarrán, 2012, p.10). A partir de lo anterior, se puede establecer que una forma de subvertir la dicotomía de poder en relación a la representación de las niñas es producir teoría local, con conocimientos y discursos situados que generen un desequilibrio en la hegemonía epistemológica que se encarga de producir una narrativa de restitución del orden (Richard, 1998).

2.5.5 Niñas, pobreza y representación: las huachas

La consideración de la niñez como temática de las ciencias sociales y humanidades en Chile ha tenido como producto diversos estudios y publicaciones. Dichos estudios, como se analizó con anterioridad, constituyen representaciones que producen y reproducen el imaginario social de lo que se comprende por niñez.

En relación a las dimensiones de subalternidad -o intersecciones de vulneración- revisadas, las cuales están constituidas por tres sistemas coexistentes de dominación: el patriarcado, el capitalismo y el adultocentrismo (Spivak, 1988; Symington, 2004; Duarte, 2012), es posible rescatar la representación de las niñas en dos textos claves: “Ser niño huacho en la Historia de Chile (Siglo XIX)”, publicado por Gabriel Salazar en 1990, y “Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno” de Sonia Montecinos, publicado en 1991², los cuales abordan de forma tangencial

² En la cuarta edición de “Madres y huachos”, Sonia Montecinos presenta una versión ampliada, donde se incluye una segunda parte titulada “De huachos y sacrificios”. Esta nueva sección no es considerada en la investigación, puesto que esta se contextualiza a fines del siglo XX (1990) y la idea de huacha desarrollada no se vincula con la noción de “niña”, sino que apela a la mujer que se inserta en lugares que tradicionalmente no le pertenecen, posicionándose como “ilegítima” (Montecinos, 2007).

el concepto de “huacha” y proyectan el imaginario de la niña pobre en el panorama latinoamericano y, en particular, chileno.

En su texto, Salazar (2006) no hace diferenciación entre niños y niñas huachos y se centra principalmente en este último, es decir, el autor configura en su análisis una representación de las niñas huachas como homologables a los huachos niños o como un par invisible que se puede obviar. Por otra parte, Sonia Montecinos (2007) en su libro configura a la huacha inmediatamente como madre, postulando que esta es la identidad aprendida y se configura como el *ethos* del mestizaje latinoamericano. De este modo, la autora representa a la niña como madre, asignándole un imaginario que corresponde al mundo adulto y no profundizando en su análisis en la huacha como niña. A pesar de lo anterior, tanto en el texto de Salazar como en el de Montecinos es posible ubicar aspectos particulares de las niñas huachas que resultan útiles para una comprensión más profunda de esta.

Como primer acercamiento es posible señalar que Salazar (2006) comprende ser huacho como un huérfano o hijo ilegítimo quien está marcado por la pobreza; también se comprende como niños que, si bien viven con sus padres, producto de las jornadas laborales y la extrema pobreza estos no cumplen el rol de padres o no logran conformar una “familia”, por lo cual el niño/a también crece en el abandono. Por otro lado, Montecinos (2007) postula que la huacha posee una ilegitimidad originaria, que surge desde el desprecio que esta suscita al padre al momento de nacer, repitiéndose ese rechazo posteriormente con la figura masculina que luego de abusar sexualmente de ella, la abandona a ella y a su descendencia.

El abuso en las huachas es distintivo en ellas en comparación con los niños huachos y se comprende desde la connotación que socialmente se le atribuye a los cuerpos masculinos y femeninos, la cual es distinta debido a las jerarquías de género de subordinación que experimentan las mujeres, lo que Pateman (1988) denomina “el contrato sexual”. Este contrato sitúa al cuerpo femenino como objeto de goce del hombre y como otra forma de propiedad privada. Salazar (2006)

propone un ejemplo de ello en su libro *Ser niño huacho en la Historia de Chile (Siglo XIX)*):

“Él [el padre] sabe perfectamente que no puede impedir que ellos [los jóvenes patronos] ejerzan su derecho de meterse en nuestro rancho y de chocolatearse con las niñas, pues, después de todo, junto con nuestro pedazo de tierra y nuestra casa, nuestra familia también es tratada como propiedad de ellos” (p.26).

En la cita anterior, es posible apreciar, en primer lugar, el abuso sexual del cual es víctima la niña por el hecho de ser objeto de deseo de los jóvenes patronos y, por otro lado, el valor de “propiedad” que se le otorga en texto citado: “nuestra tierra”, “nuestra casa”, “nuestras mujeres” “nuestra familia”. Lo anterior demuestra que para la niña huacha la asignación de su valor es de objeto sexual, el cual es percibido como propiedad de un sujeto hombre en función de su subordinación como mujer, pobre e infante.

Esta dinámica de objetivización sexual del cuerpo de la huacha provoca, en la mayoría de los casos, violencia sexual contra esta, la cual generalmente queda impune debido a la insignificancia social que se le otorga a la niñez pobre. La violencia sexual se presenta en ocasiones en situaciones donde la niña tiene rol de sirvienta y también en situaciones de familias inquilinas trabajadoras del campo. Pero también se encuentra el abuso sexual de la huacha proveniente de sus propios hogares, lo que demuestra la vulnerabilidad mayor a la que se ve expuesta en relación con sus hermanos huachos:

“Y aprendimos a vivir, por fuera y por dentro, el lento proceso de alcoholización de nuestros viejos, la prostitución temprana de nuestras hermanas (violadas, a veces, por nuestro padre), a las que nadie, ya, se dio el trabajo de denunciar por lo que hacían (o vendían)” (Salazar, 2006, p.44).

De esta manera, la huacha se presenta desde la marginalidad, aunando la pobreza, el bastardaje y el mestizaje, y donde encuentra su único destino identitario en la imagen de su propia madre: “¿Cómo se constituía la identidad de la mestiza huacha frente a una madre presente y único eje de la vida familiar? Creemos que la respuesta se anida para la mujer en la constitución inequívoca de su identidad como madre” (Montecinos, 2007, p.54). En relación a esto, la huacha es representada por

Montecinos desde la maternidad, la cual es heredada en un destino circular determinado por la dominación (Navarrete, 2005).

Dicha maternidad que le atribuye la autora a las huachas deviene de los espacios y roles históricamente impuestos a las mujeres y niñas. El espacio en el que logra moverse la huacha está definido por diversas dificultades particulares de su identidad de vulneración interseccionada: en primer lugar, la asignación social que se le da a las mujeres al espacio privado desde tiempos inmemorables (Arendt, 2003) produce que la huida de esta al espacio público traiga consigo la acusación del deshonor e inmoralidad; por otro lado existe la noción de su rol social mencionado anteriormente ligado al hogar, el cual es aprendido desde los primeros años, y que la obstaculiza al momento de abandonar su disfuncional familia: “Hay muchos niños que se crían solos. Y hay niñas de 9 años que están a cargo de la casa y de dos, tres o más hermanos. Y, claro, como la mamá llega tarde y cansada, no vigila el aseo, no vigila las tareas, no vigila nada” (Salazar, 2006, p.101).

Por otra parte, el principal rol que distingue a las niñas huachas tiene relación con el trabajo doméstico y de cuidado. Las huachas generalmente trabajaban fuera del hogar (ya sea en las fábricas, de costureras, temporeras o prostitutas), para luego continuar trabajando en las labores hogareñas: “Cuando trabajaba, llegaba a las 18:00 horas acá y así ayudaba a hacer las cosas en mi casa [...] Cuando yo llegaba del trabajo, tenía que llegar a hacer las camas, porque ella [su tía] también trabajaba y con lo de las ensaladas no le quedaba tiempo” (Salazar, 2006, p.120). Incluso, muchas veces, deben asumir el rol de madres a temprana edad a partir de un embarazo propio, producto, muchas veces, de violación (Salazar G. , 2006).

De esta manera, la representación de “madre” que define a la huacha según Montecinos (2007) actúa como una alegoría de la virgen como figura de madre universal, la cual desde la soledad y la pobreza protege a sus hijos sin padres, los huachos, los hombres latinoamericanos. Así, para la autora el destino de la huacha está marcado por el bastardaje, el cual encuentra en el marianismo su destino,

entrecruzándose en la virgen el drama mestizo y materno; de ahí la metáfora de la virgen como figura latinoamericana (Navarrete, 2005).

2.5.6 Niñas pobres en el Chile de hoy: características en común

Las niñas pobres en el Chile de los últimos años presentan características particulares que otorgan la posibilidad de acercarse a comprender su identidad como huachas del siglo XXI. Dentro de esas características es posible destacar el trabajo infantil (remunerado y no remunerado), las aspiraciones, la maternidad precoz, los permisos familiares y la noción de derechos de la mujer.

A) Trabajo infantil femenino

Cuando se hace referencia al trabajo infantil femenino, se apela a una actividad regular en la vida de las niñas, no transitoria, y que ocupa un lugar preponderante en su quehacer y prioridades. Esta actividad es motivada por un contexto de pobreza -una feminización de la pobreza- y puede clasificarse como remunerada (laboral) o no remunerada (doméstica) (Díaz, 1998).

El trabajo infantil femenino es invisibilizado, debido al rol secundario que se le asigna al empleo remunerado de las mujeres o al aporte de las dueñas de casa a sus familias. Esto no significa que el trabajo de los niños hombres sí sea valorado, pero su expresión más pública (fuera del hogar) lo ubica en una mayor consideración que supera el espacio privado de las niñas (Díaz, 1998).

Una de las consecuencias negativas que provoca el trabajo infantil femenino tiene relación con la deserción escolar. En el estudio de Díaz (1998) el 18,5%, de un universo de 81 niñas entrevistadas, habían abandonado el colegio entre los ocho y catorce años por los impedimentos derivados de la compatibilización entre trabajo y estudios, lo anterior es principalmente un requerimiento de la familia “para que las niñas se queden en la casa cumpliendo tareas domésticas o salgan afuera a desempeñarse laboralmente” (p.34). Otra consecuencia negativa es el poco tiempo

de recreación que poseen: el mismo estudio señala que un 17,3% de las niñas entrevistadas afirmaron que en el tiempo que les queda del trabajo y/o estudios no pueden recrearse, debido a que deben cumplir con tareas del hogar como laborales domésticas o de cuidado (aseo, lavado de ropa, preparación alimento, cuidado de hermanos), lo que podría denominarse como una doble o triple jornada laboral (Díaz, 1998).

Este trabajo doméstico se ha mantenido hasta los últimos años. Según el informe de “Tareas domésticas en el hogar” (2013), el 16% de las niñas y adolescentes mujeres entre 9 y 17 años se ubica en tramos extremos de trabajo que superan las 4 horas diarias y un 5% de las de entre 9 y 17 años que supera las 8 horas diarias. Por otro lado, la realización de tareas domésticas de carácter peligroso realizadas por niñas y adolescentes mujeres entre 9 y 17 años es más frecuente que entre los niños y adolescentes hombres (17,1% y 11,4%, respectivamente) (Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2012).

Por otro lado, respecto al trabajo remunerado, Díaz (1998) señala que el 97,5% de las niñas expresan que la principal razón que las obligó a trabajar fue la necesidad económica. Estos trabajos son mayoritariamente en condiciones precarias, las que se reflejan en ausencia de contratos y previsión, escasez de beneficios, jornadas extensas y bajas remuneraciones.

B) Aspiraciones

Entre las aspiraciones que caracterizan a las niñas en situación de pobreza en el país, es posible mencionar la figura de la “Dueña de casa”. En estudio realizado por Corporación Opción y Corporación Humanas (2013) se evidenció que del universo de 400 niñas entre 12 y 18 años, un escaso porcentaje aspira a ser dueña de casa (solo 4%), donde ninguna de las niñas nivel socioeconómico alto y medio lo señaló como opción exclusiva. En cambio, el 11,8% de las niñas del nivel medio-bajo/bajo sí consideran esta idea como una alternativa para su vida futura.

Por otro lado, respecto a la idea de una dedicación futura exclusiva al trabajo remunerado, es el grupo de niñas pertenecientes al nivel socioeconómico medio-alto que mayoritariamente lo prefiere (33,3%), disminuyendo en los niveles medio bajo/bajo al 20,6% (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013).

En relación a la maternidad, un 75% de las entrevistadas quiere tener hijos, siendo mayor el porcentaje entre las niñas y adolescentes del segmento medio (84,8%), seguido por las de mayores recursos (75,8%), implicando que el segmento medio-bajo es el que menos considera la maternidad como opción a futuro (64,7%) (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013).

C) Maternidad precoz

El embarazo y la maternidad precoz en las niñas y adolescentes son más frecuentes en los grupos socioeconómicos bajos y en los hogares con jefatura femenina. Cuando este no es planificado, también es más común en aquel segmento social, llegando el número de embarazos en los estratos más bajos a duplicar el de los segmentos altos (15,9% en nivel alto y 32,8% en el medio bajo/bajo), esta cifra se aprecia sobre todo desde la estratificación en quintiles, donde “los niños y niñas cuyas madres tenían menos de 18 años al momento de su nacimiento, el 39,0% pertenecen a hogares del primer quintil” (Consejo Nacional de la Infancia, 2015, p.47). En relación a esto, la atribución de gravedad que se le otorga a este embarazo no planificado se concentra en el grupo socioeconómico medio-alto con el (72,7%); en cambio, en el segmento medio-bajo/bajo la atribución de gravedad solo alcanza el 29,4% (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013).

El embarazo o maternidad precoz tiene como principal consecuencia la exposición a una mayor probabilidad de deserción escolar por parte de las niñas y adolescentes. El estudio de las corporaciones Opción y Humanas (2013) señala que un 31% de adolescentes mujeres entre 15 y 17 años que no asistieron a un establecimiento educacional en 2006, atribuyeron su causa al embarazo o

maternidad. Esta causa, en cambio, no aparece como relevante en el caso de los hombres que no asistieron a la escuela ese mismo año. Por otro lado, el embarazo y/o maternidad también tiene consecuencia el abandono del hogar entre las niñas y adolescentes (17,8%) y no tanto así entre los niños y adolescentes (10,7%).

Existen situaciones en el que embarazo precoz sí es deseado, llevado a cabo por el impulso de las niñas y adolescentes de adelantar su maternidad. Esta situación también se da mayoritariamente en los grupos socioeconómicos más vulnerables, y se estima que es debido a que las niñas se encuentran marcadas por una soledad crónica o por una marginación permanente de sus intereses y necesidades dado por su contexto familiar. De este modo, la maternidad se comprende no como un obstáculo en el proyecto de vida propio, sino que se define como el proyecto en sí, permitiéndole adquirir la categoría de “adulta” y, con ello, una posición dotada de más poder (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013).

D) Dinámicas familiares

En relación a las dinámicas que se relacionan con los “permisos” que poseen las niñas para salir fuera de la casa a pasar la noche, es posible señalar que son las niñas de bajo nivel socioeconómico las que mayor libertad poseen: mientras que este permiso en segmento medio-alto es decisión de los padres en un 54,5% de los casos, en el segmento medio se presenta la decisión consensuada (61,4%) y, en el segmento medio-bajo/bajo, sibien se presenta una tendencia a la polarización, aumentando la decisión exclusiva de los padres, también incrementando la decisión autónoma de las niñas. Por otro lado, en el caso de los hermanos hombres de las entrevistadas, se presenta que el 75% de las niñas indica que sus padres son más estrictos con ellas que con sus hermanos, disminuyendo levemente aquello en los grupos de estrato social bajo (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013).

E) Noción derechos

Según indica el estudio de las corporaciones Opción y Humanas (2013), la noción de los derechos de la mujer en las niñas de segmentos socioeconómicos bajos es la más débil, presentándose solo en el 50% de los casos, en comparación con el segmento medio (60,6%) y el alto (72,2%). Asimismo, la idea de que el machismo es un obstáculo importante para el desarrollo de las mujeres está también mayormente presente entre las niñas del nivel alto, presentando un alto grado de acuerdo con dicha afirmación, el cual desciende al 48,5% en el nivel medio, pero aumenta al 64,7% en el nivel medio-bajo/bajo. De igual manera, en relación a los efectos positivos que pueden causar los liderazgos femeninos a nivel país, estos son de gran relevancia para las niñas de los segmentos alto y medio, en cambio esta relevancia se desvanece para los sectores más carente económicamente, debido a que no se produce una identificación social con las mujeres líderes en cuestión (Corporación Opción; Corporación Humanas, 2013).

Por otro lado, en el estudio de Díaz (1998) se presenta que el 37,1% de las niñas trabajadoras entrevistadas expresa que no está de acuerdo con el trabajo infantil, debido a que consideran que es un atropello de los derechos del niño, en tanto se encuentran en una edad donde es pertinente estudiar y recrearse, mientras que los adultos debiesen hacerse cargo de su mantención. Lo anterior demuestra una noción clara de sus derechos en relación a su situación de niñas trabajadoras.

2.5.7 Pobre, niña y judicializada: las nuevas huachas de Chile

Hay un elemento clave que no se incluye en el apartado anterior y que tiene que ver con la violencia en que se ven involucradas las niñas pobres en Chile. A nivel nacional, las niñas sufren algunos tipos de violencias, donde se destacan ellas como principales víctimas. Lo anterior se observa en la tasa de denuncias del 2015 por violencia intrafamiliar, donde las niñas superan en todos los tramos etarios a los niños, llegando en el tramo de 14 a 17 años a que 3 de 4 denuncias son de niñas

(Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016). Del mismo, las denuncias por violencia sexual en contra de las niñas alcanzan una tasa de 145 denuncias por cada mil NNA; la mayor tasa está en el mismo tramo de 14 a 17 años con 235,2 (gran diferencia con los niños, donde su denuncia más alta es de 1 a 13 años con 29,3) (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016). Por otro lado, en el informe de Corporación Opción y Humanas (2013), en relación a la violencia en las relaciones de pareja, en el segmento socioeconómico bajo se señala que de 14,7% declara haber sido víctima de violencia y el 26,5% haber recibido amenazas de agresión.

La violencia contra las niñas en contextos de pobreza las ubica en una “situación irregular” que hace más proclive culminar en la judicialización de estas y en el ingreso, por orden de tribunales, a un programa del Servicio Nacional de Menores (Sename). Según el informe del Observatorio Niñez y Adolescencia (2016), el 92,4% de los niños y niñas en programas de Sename se encuentra en el área de protección de derechos y primera infancia, donde el mayor tramo etario es desde los 6 a los 13 años. En este contexto, el “Anuario estadístico 2015” del Sename presenta que, respecto a las líneas de acción diagnóstica, programas ambulatorios y centros residenciales, las niñas representan el mayor número de ingresos, superando significativamente a los niños. Las principales causas del ingreso en niñas es el consumo de drogas, el trabajo infantil, el maltrato o el abuso sexual, superando este último tres veces los casos presentados en niños (en el 75% de los casos de abusos sexual que ingresan a algún programa Sename, las víctimas son niñas; de igual modo en el caso de la explotación sexual, donde es un 79,18%) (Servicio Nacional de Menores, 2010). Por último, en las cifras víctimas de maltrato, donde las niñas presentan la mayor cantidad de casos, priman las de tipo físico leve y psicológico (Servicio Nacional de Menores, 2015).

En relación al abuso o agresión sexual, el estudio “Género, Infancia y Maltrato” realizado entre el 2006 y el 2007 presenta que este es la principal causa de ingreso a los programas especializados, donde las niñas en edad escolar son las que más ingresos presentan. Del mismo modo, el estudio indica que se visualiza

una transgeneracionalidad del maltrato como factor recurrente en las historias de vidas de las víctimas, es decir “que un número importante de madres y abuelas de las víctimas también fueron abusadas en su infancia” (Abarca, 2006, párr. 19).

Por último, respecto a las actitudes y reacciones respecto a la experiencia de abuso de niños y niñas, el estudio señala que 1) existe una creencia instalada culturalmente de otorgar más credibilidad al relato de abuso de los niños que de las niñas, invisibilizando y restando importancia el abuso hacia esta últimas; 2) en el caso de abuso en las niñas, la familia no ve truncadas sus posibilidades de desarrollo futuro, pues estas se asocian generalmente a la colaboración en las tareas domésticas y al matrimonio; 3) se tiende a culpabilizar a las niñas por la experiencia vivida, suponiendo que son ellas quienes seducen o provocan a los agresores, responsabilizándolas por lo sucedido.

Cuando las niñas son víctimas de violencia y la ley establece que los cuidados parentales que poseen no cumplen con los estándares mínimos, vulnerando sus derechos, estas son derivadas a los programas residenciales que se estimen convenientes según los diversos casos, pasando de estar a cargo de sus tutores legales a manos del Estado o las instituciones colaboradoras. Un estudio realizado el 2013 estableció que, en relación a las residencias de organismos colaboradores de Sename, los niños ingresan hasta los 5 años en una mayor proporción que las niñas; situación que se invierte a partir de los 6 años, donde los ingresos de niñas superan a los de los niños (Observa. El derecho de vivir en familia, 2014).

De este modo, es posible señalar que las niñas se caracterizan, entre otros aspectos mencionados, por un mayor índice de maltrato, abuso sexual y explotación sexual en comparación con los niños. También son las que más ingresan a las residenciales colaboradoras (que superan en número a las residenciales de administración directa por el Estado, por lo tanto, representan la mayoría de ingresos), mientras que los niños son los que más viven en las calles, con un 66,49% (Servicio Nacional de Menores, 2010). Lo anterior imita la situación de niños y niñas

huachos en el siglo XIX y XX señalada por Salazar (1990) y Montecinos (2007): los huachos se echan al camino mientras las huachas se quedan en el hogar disfuncional -o en este nuevo “hogar” que es la residencial-.

Del mismo modo, las violencias que padecen las huachas recaen también sobre la niña pobre de hoy, como es la objetivización de su cuerpo en el maltrato y abuso sexual; asimismo, los escenarios de embarazo precoz, cuidado de otros y maternidad sin pareja que podrían condenar a la niña al mito Mariano se replican en las cifras de embarazo adolescente, deserción escolar y trabajo doméstico infantil. Si bien pueden existir matices, la huacha representada de siglos pasados hace eco en las niñas pobres y judicializadas del Chile actual.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Discusión epistemológica

La discusión epistemológica de la cual se nutre esta investigación posee dos corrientes principales: por un lado, las epistemologías feministas y, por otro lado, las epistemologías decoloniales, profundizando en los planteamientos y críticas realizados por las feministas desde Abya Yala a las teorías del conocimiento que han sido desarrolladas por las feministas del llamado “Primer Mundo”.

3.1.1 Epistemologías feministas

Como señala la filósofa mexicana Norma Blázquez, “la epistemología es aquella teoría del conocimiento que considera lo que se puede conocer y como o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento verdadero” (Blázquez, 2012, p. 22). De acuerdo con ello, las miradas feministas críticas a la epistemología tradicional cuestionan el cómo influye el género sobre los métodos, teorías, categorías y estructuras de organización de la ciencia y cómo está puede reproducir los esquemas y prejuicios sociales de género.

Como señala Harding (1996), al definir el género como categoría social es posible comenzar a descubrir “en qué medida los significados de género han poblado nuestros sistemas de creencias, instituciones” (p.17) y, a partir de ello, plantearse la duda sobre hasta qué punto está la actividad científica generizada. Esta generización de la actividad científica, señalan las feministas, excluye sistemáticamente la posibilidad de que las mujeres sean sujetos agentes de conocimiento, al mismo tiempo que su aplicación ha dificultado la comprensión de la participación de las mujeres en la vida social, debido a su invisibilización (Harding, 1996; 1998).

De ahí que el objetivo de las epistemologías feministas es posicionarse como una mirada crítica al accionar científico y, por sobre todo, a la supuesta objetividad

de su producción de conocimientos, los cuales posteriormente son utilizados para perpetuar un control de carácter patriarcal en nombre de una “racionalidad científica” (Harding, 1996; Blázquez, 2012).

Harding planteó en una primera instancia que no existía un método feminista, aludiendo a que el “método” hacía referencia a las técnicas empleadas en una investigación para recabar información o una forma de proceder para recabarla, por lo cual tanto los procesos cualitativos como cuantitativos podían emplearse desde una epistemología feminista. Sin embargo, en 1998 plantea en un epílogo de su texto “¿Existe un método feminista?” que la epistemología feminista había sido valiosamente interpretada como un método, debido a que responde a la pregunta sobre cómo deben llevar a cabo las feministas una investigación: qué lugares ver, qué preguntas formularse, qué realidades se desean cambiar, entre otros. A partir de esto, es posible mencionar características comunes de las investigaciones feministas, como el análisis desde la construcción social del género, el abordaje de las experiencias diversas de las mujeres, el cuestionamiento respecto a las posiciones y dinámicas de poder, y el compromiso social y político de la investigación (Harding, 1996; Delgado Ballesteros, 2012).

Según el debate académico, principalmente norteamericano y europeo, se presentan tres vertientes de epistemología feminista: la empírica, la del punto de vista y la posmoderna (Harding, 1996; Blázquez, 2012).

Por un lado, el *empirismo feminista* sostiene que el sexismo y androcentrismo presente en la ciencia es debido a sesgos sociales que malogran la actividad científica y no al método científico en sí, por ende son corregibles. Esta corrección es posible “mediante la estricta adhesión a las normas metodológicas vigentes de la investigación científica” (Harding, 1996, p.23). Las críticas a esta vertiente se enfocan en el hecho de que si el método científico no es capaz de lidiar con los sesgos de quien investiga, significa que estos escapan a las normas metodológicas, siendo el método mismo vulnerable al sexismo.

Por otro lado, el *punto de vista feminista* se sustenta en el cuestionamiento sobre el conocimiento universal que pretende alcanzar la ciencia. Para las autoras que desarrollan esta teoría, la posición dominante y privilegiada de los hombres en la vida social implica que los conocimientos generados desde ese lugar son parciales, debido a que todo conocimiento implica un cuerpo situado; la pretensión de la ciencia de postular miradas universales es más bien un acto de reduccionismo, asumiendo la proyección de verdades “objetivas” desde una sola mirada (Harding, 1996; Haraway, 1995).

En relación a esto, autoras como Haraway (1995) señalan que la objetividad no existe, pues no hay espacio donde sea posible desarrollar el conocimiento libre de valores, es por ello que “la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (p.324). Desde un conocimiento situado, continúa la autora, la objetividad dejará de referirse a una falsa universalidad para dedicarse a lo particular y específico, planteándose de una forma honesta y más cerca de la verdad al reconocer sus limitaciones relacionadas con su lugar de enunciación. Solo a partir del reconocimiento y diálogo de los diversas miradas situadas es posible construir un conocimiento más verdadero y racional.

La teoría del punto de vista también reconoce que existen lugares mejores que otros para el desarrollo de conocimientos, y este lugar es el los subyugados, la mirada “desde abajo”. En relación a esto, Harding (1996) postula que “la posición subyugada de las mujeres abre la posibilidad de un conocimiento más completo” (p.24). Dicha aseveración se sustenta en el hecho de que el objeto de estudio siempre es “un otro” que desde el lugar privilegiado masculino está espacialmente más alejado que un observador subalterno, como son las mujeres, pues desde la opresión es posible observar más profundamente la opresión. En este sentido, la teoría del punto de vista también critica la objetivización de un sujeto como “objeto de estudio” en vez de permitirle ser un “agente de conocimiento” desde su lugar situado (Haraway 1995).

En el caso particular de las mujeres, Nancy Harstock (en Blazquez, 2012) señala que para el conocimiento situado de las mujeres no importa edad, etnia, raza, clase o religión, sino el hecho de que todas las mujeres ocupan un espacio común referente al trabajo de “reproducción”, el cual postula que es común y desde el cual las mujeres pueden observar la realidad.

Respecto a los postulados posteriores, Haraway (1995) critica esta suposición del punto de vista feminista de referirse a un espacio unívoco de las mujeres para desarrollar su conocimiento situado, puesto que dicho “espacio” puede estar marcado por diversas relaciones. Estas críticas es posibles enlazarlas con la postura del *posmodernismo feminista*, el cual reconoce la existencia de identidades fragmentadas que impiden la concepción de “un punto de vista de las mujeres”. La búsqueda de una visión y espacio general para todas las mujeres es otra forma de intentar una universalización imposible debido la existencia de conocimientos situados marcados por la raza, edad, etnia cultura (Blazquez, 2012). De ahí que el posmodernismo feminista plantee un escepticismo respecto a un esencialismo femenino, la naturaleza y las fuerzas de la razón, así como también a la permanencia definitiva de un sujeto en un solo lugar (Harding, 1996; Blazquez, 2012).

Continuando con la misma idea, Haraway (1995) plantea que estas marcas que caracterizan el conocimiento situado también deben explicitarse para plantear un conocimiento parcial y válido. De este modo, el conocimiento situado de Haraway va más allá de un punto de vista femenino planteado como unívoco, apelando a los nudos en diversos campos, inflexiones y diversas orientaciones de donde surge el conocimiento, el cual carga con diversos campos materiales y semióticos de significados. Esta diferencia, sin embargo, no implica que no pueda existir conexiones o lugares comunes donde se sitúen las mujeres.

3.1.2 Críticas y posturas feministas decoloniales

Espinosa-Miñoso (en Pichardo, 2014) define el feminismo decolonial como “un movimiento en pleno crecimiento y maduración que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo, dado lo que considera su sesgo occidental, blanco y burgués” (p.51) Desde esta postura, diversas teóricas han planteado su crítica a las epistemologías articuladas desde Europa y Norteamérica. Si bien reconocen los aportes realizados por las teorías del punto de vista y el conocimiento situado, así como también la postura deconstructivista del feminismo posmoderno, critican que estas no logran articular efectivamente un programa de descolonización y desuniversalizador del sujeto de “mujeres” del feminismo (Espinosa-Miñoso, 2014).

Tanto Harding (1996) como Haraway (1995) hacen hincapié en la existencia de otras características que marcan el punto de vista o situación de las mujeres, pero teóricas feministas decoloniales como Ochy Curiel Pichardo (2014) y Espinosa-Miñoso (2014) critican a Harding, por un lado, el carácter esencialista y universalización del género y el binario, pues pensar las mujeres debe hacerse desde los cuerpos que han sido sometidos a repetidos y diversos intentos de definición, sujeción y control (Gargallo, 2013). Por otro lado, critican a Haraway el dualismo que provoca el contraponer las experiencias de mujeres a las experiencias de hombres, así como también el referirse a “autodefinir” su lugar de enunciación en la producción de conocimiento, pues para Pichardo lo que debe hacerse es tomar una postura en la construcción de conocimiento y no limitarse a una descripción. De igual modo, la crítica de estas teóricas apunta de forma general a las académicas blancas y burguesas del primer mundo, debido a que no han logrado observar y ser críticas de su propio privilegio dentro del grupo de las mujeres y también del sesgo de raza y clase de la teoría que construyen, interpretando la misma violencia epistémica que critican a la ciencia patriarcal (Espinosa-Miñoso, 2014).

A partir de estas críticas, el feminismo decolonial, influenciado por el feminismo negro en Estados Unidos y las teorías claves del feminismo poscolonial referente a la violencia epistémica, apunta a la elaboración de una genealogía de pensamiento producida desde los márgenes que contemple mujeres, lesbianas y gente racializada, desmantelando la matriz de opresión múltiple (Espinosa-Miñoso, 2014). De este modo se pretende avanzar en el desarrollo de nuevas interpretaciones que profundicen la actuación del poder, pero desde puntos de vista subalternos, para así proponer nuevas epistemologías y marcos teóricos conceptuales.

La profundización en la actuación del poder desde un lugar subalterno implica una nueva relación entre sujeto investigador y objeto de estudio. Una característica de la colonialidad del saber que critican las feministas decoloniales es asumir que la investigación de la otredad (mujeres, pobres, indígenas, migrantes, etc.) es una investigación feminista de por sí, solo por apelar a lo subalterno (Pichardo, 2014), cuando en realidad se plantea la investigación desde una autoridad teórica de poder de representación, lo cual subordina al objeto de estudio a una economía conceptual impuesta como superior, la del Primer Mundo (Richard, 1998). De este modo el feminismo decolonial destaca el “privilegio epistémico” (Hill Collins en Picardo, 2014) que poseen aquellas mujeres que han experimentado la otredad a investigar, debido a que la experiencia vivida es una fuente de conocimiento, por eso se propone que el objeto de investigación se convierta en sujeto investigador.

3.1.3 El lugar de la investigación y la investigadora

Como señalé en un comienzo, esta investigación se nutre tanto de los aportes de las epistemologías feministas, como de las críticas a estas últimas por parte de las feministas decoloniales.

Por un lado, la presente investigación (e investigadora) adhiere a los postulados del conocimiento situado y el punto de vista feminista, respecto a que la

ciencia posee un sesgo patriarcal que limita la legitimización de otros espacios, conocimientos y sujetos como fuentes de información válidos. Del mismo modo, también sustenta en la idea planteada por Haraway (1995) respecto a que la objetividad y los espacios neutrales de conocimiento no son posibles, por lo que el estudio apunta a ofrecer un conocimiento parcial marcado por las vulneraciones y privilegios del espacio de enunciación desde donde observo.

Esta adherencia se complementa con las críticas aportadas por las feministas decoloniales, por lo que se comprende los puntos de vista y lugares de conocimiento de las mujeres son múltiples y están íntimamente marcados situaciones de raza, sexualidad, clase social, pueblo originario, entre otros, las que conforman identidades y miradas diferentes. Aun así, planteo como crítica a ambas posturas la poca relevancia otorgada a la identidad marcada por la clase de edad. Esta invisibilización de los grupos etarios como categorías sociales implica muchas veces actuar con la misma violencia epistémica que se critica tanto a nivel androcéntrico como colonial, puesto que no se cuestiona el lugar de privilegio adulto que posee el/la investigador/a en una sociedad adultocéntrica.

Del mismo modo, adhiero a la idea del lugar favorable de observación e investigación que posee la otredad y los sujetos subalternos, considerando lo propuesto por los feminismos decoloniales respecto a transformar al objeto de estudio en agente de investigación. Es a partir de esto que las técnicas propuestas para la investigación fueran seleccionadas en función de permitir y legitimar el discurso de los sujetos de los que surge la investigación: las niñas ingresadas a la residencial dependiente del Estado de Chile. Si bien se asume que el ideal de esta propuesta es que las niñas actúen participativamente también en el proceso analítico investigativo, esto se dificulta debido a las circunstancias legales en el que se encuentran (“menores de edad”, judicializadas, sin tutores legales estables), los cuales limitan el acceso a ellas y, por ende, la posibilidad de realizar dicho proceso.

Por último, coherente con lo planteado por Pichardo (2014) respecto a plantear una postura de investigación (y no “autodefinir” el espacio de investigación,

idea que critica a Haraway) dejó constancia mi lugar y posturas frente a la investigación. En primer lugar me ubico en un lugar privilegiado en cuanto a ser parte de una clase media universitaria, no estar vinculada a un pueblo originario y reconocirme como heterosexual, en razón de las discriminaciones de clase, sexualidad y etnia socialmente reproducidas; por otro lado, me posiciono en un lugar de otredad desde mi realidad de mujer del tercer mundo perteneciente a una clase de edad juvenil en un contexto patriarcal, colonial y adultocéntrico. A partir de esto, mi postura desde la cual desarrollo la investigación es feminista, reconociendo en este feminismo el rechazo y cuestionamiento por cualquier tipo privilegio, como es el de clase, género, sexualidad, especista, diversidad funcional, raza, etnia, edad y lugar geográfico, entre otros., y asumiendo que la intersección de estos privilegios se presentan como consubstanciales conformando identidades diversas.

3.2 Paradigma

La presente investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, debido a que este pretende la comprensión de un sujeto o comunidad desde su contexto natural e interpretar los fenómenos en función de los significados que estos les otorgan (Rodríguez & Valldeoriola, 2009; Canales, 2006). Asimismo, el estudio desea dar visibilidad a las niñas de residencial y a sus experiencias de vulneración a partir de la legitimización y comprensión de sus discursos y de la observación de estas en el contexto residencia.

Por otra parte, este paradigma cualitativo se plantea desde la investigación social, es decir, se interesa por la subjetividad de los sujetos y/o colectivos o comunidades, centrándose en el sentido y significaciones que otorgan a los fenómenos. Lo anterior es atinente a la investigación pues los niños y niñas no reproducen el orden adulto de forma idéntica, sino que lo reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares que posee sus propios códigos, resignificando el lenguaje adulto (Bustelo, 2012).

Pero el paradigma no solo considera los discursos y sus significaciones, sino también las partes y el todo, es decir, pretende conocer al sujeto o grupo social en relación a un contexto más amplio (Rodríguez & Valdeoriola, 2009). Del mismo modo, la presente investigación se interesa por comprender los discursos de las niñas, pero también relacionarlos con los discursos políticos que las (in)visibilizan y que determinan su posición y representación en el contexto nacional.

3.3 Enfoque

El enfoque del estudio es de carácter cualitativo, puesto que este articula por igual la abstracción y la concreción. Esta concreción se presenta en la integración de la dimensión subjetiva del sujeto/comunidad investigado, dando cabida a discursos y acciones diversos. Sin embargo esta concreción no es total y se matice con cierta abstracción debido a que los discursos y acciones pasan por un proceso de interpretación que no integra al sujeto, es decir: este habla y significa, pero no interviene (Canales, 2006).

La concreción de este enfoque respecto a su plano subjetivo contempla lo discutido anteriormente respecto al conocimiento situado y las críticas decoloniales, es decir, se reconoce los sujetos niñas y su discurso desde el lugar de enunciación y subalternidad -en relación a las múltiples opresiones que las entrecruzan- y se valida su experiencia como una fuente de conocimiento. Asimismo, se considera la violencia epistémica de la que son víctimas debido a su situación de pobreza y género, así como también su clase etaria, pues, como señala Vergara y otros, (2015), el diseño metodológico debe contemplar “las desigualdades de poder entre el investigador adulto y los niños, como sujetos de investigación, además de la marginalización discursiva de estos últimos [...] Es por ello que la investigación en este campo suele definirse como heredera de muchos postulados de la investigación feminista” (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015, p.62).

3.4 Diseño

Coherente con lo que se ha planteado anteriormente, el diseño de investigación contempla dos técnicas de carácter cualitativo que propician el estudio de género y de niñez: la etnografía y el análisis crítico del discurso (ACD).

3.4.1 Etnografía

La etnografía se define como el estudio de un grupo o comunidad en su contexto natural y se centra en aportar una comprensión holística y detallada de las distintas perspectivas expresadas o manifestada de alguna forma por dicho grupo, considerando siempre la observación dentro de un contexto más amplio. El o la investigador se inserta en el contexto de interés y observa, escucha y anota evitando fórmulas preestablecidas o controladas. En este proceso de comprensión es de gran importancia la empatía y validación del grupo o comunidad, pues lo que se desea es estudiar desde el punto de vista de los agentes sociales (Rodríguez & Valdeoriola, 2009).

Para los estudios de género y de la niñez, la etnografía indaga sobre el cómo las prácticas y representaciones constituyen a los sujetos, lo cual incluye no solo el accionar institucional o de las relaciones de género/clase de edad, sino también los modos en que los sujetos –las niñas- experimentan las realidades en las que viven (Szulc, 2008), pues se plantea desde el principio de “la imposibilidad de generar conocimiento acerca de ‘otros’ sin producirlo junto con los ‘otros’ (Szulc et al., 2009).

En relación a los estudios de niñez en particular, la etnografía hasta ahora ha sido presentada como una herramienta favorable para aproximarse a los mundos de vida y significaciones de los niños y niñas, donde el investigador adulto se posiciona como un aprendiz de estos, tornándose indispensable que se separe de su posición de poder (Shabel en Vergara et al., 2015; Guber, 2001). Por otra parte,

la etnografía también abre la oportunidad de la observación de ritos y acciones, lo cual es útil ya que gran parte de la acción social no se explicita como discurso, sobre todo en el campo de la niñez (Szulc et al., 2009).

En relación a los estudios de género, ha surgido una *etnografía feminista*, la cual se define como “la descripción orientada teóricamente por un andamiaje conceptual feminista en el que la experiencia de las mujeres, junto con la develación de lo femenino, está en el centro de la reflexión que conduce la observación” (Castañeda, 2012, p.221). Esta observación tiene por objetivo analizar e interpretar las orientaciones, contenidos y sesgos de género que posicionan a las mujeres, hombres y otras categorías sociales genéricas en posiciones de poder diferentes.

En la presente investigación la etnografía contempló la observación participante y entrevistas semiestructuradas.

A) Observación participante

La observación participante se realizó a las niñas de la casa Aurora (casa numerada como 2.2) del Centro de Reparación Especializada de Administración Directa Galvarino (Cread Galvarino), ubicado en la comuna de Santiago³.

La observación se realizó durante el mes de febrero del 2017 en las siguientes fechas: 06 (inicio) – 07 – 08 – 09 – 10 – 13 – 14 – 15 – 16 – 17 – 22 – 28 (término). Este periodo fue seleccionado a partir de la disposición de la Dirección del centro. Las jornadas de observación tenían una duración aproximada de 7 horas cada una, variando entre la mañana (desde las 9:30 hrs. -hora levantada niñas- hasta las 16:30 hrs.) y la tarde (desde las 13:30 hrs. hasta las 20:30 hrs.). Estos horarios y días se acomodaban a las actividades de salidas recreativas fuera del centro.

^{3 3} El Cread Galvarino presenta cinco casas internas donde se distribuyen los niños y niñas según sexo y edad. Tres casas son de niños y dos de niñas. La casa Aurora es numerada como la casa 2.2, la cual recibe niñas de los 9 a los 12 años aproximadamente.

Los espacios físicos de observación dentro del centro abarcaron principalmente las dependencias de la casa Aurora (sala común, dormitorios), patio frontal de la casa Aurora, patio de juegos, gimnasio del Centro y comedor común. Por otra parte, la observación se realizó principalmente en contexto de actividades y cuidado con las tías de trato directo. Estas instancias se presentan como de gran importancia formativa, puesto que “La convivencia que se genera en el espacio residencial no sólo es escenario de la intervención, sino que constituye la intervención permanente a través de las relaciones propias de la vida cotidiana” (Servicio Nacional de Menores, 2013, p.21), asumiendo la significativa capacidad socioeducativa de las dinámicas y relaciones que se conforman al interior de las residencias.

B) Entrevistas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a un total de 11 niñas que variaban en la edad de 9 años (2), 10 años (2), 11 años (5) y 12 años (2). Las entrevistas se realizaron en una sala dentro del centro, facilitada por la Dirección, durante el 23 y 24 y de febrero del 2017. El día 27/02/2017 se reiteraron seis entrevistas para la profundización de ciertos temas. Las entrevistas fueron registradas mediante grabadora de audio, previa autorización del centro.

A continuación, se presentan los focos temáticos abarcados en las entrevistas, así como las principales preguntas orientadoras utilizadas en estas. Se hace hincapié en que, al ser una entrevista de tipo semiestructurada, estas no siempre se realizaron de forma idéntica y en ocasiones se sumaron otras preguntas; del mismo modo, las preguntas fueron adaptadas según la situación particular de cada niña, evitando hacer preguntas que directamente abarcaran una temática posiblemente dolorosa para ellas⁴.⁵

⁴ Por ejemplo, en el caso de niñas en abandono total, no se realizan preguntas respecto a sus visitas, puesto que hay conocimiento de que no tienen.

⁵ Para más detalle se presentan las transcripciones de las entrevistas en Anexos.

TEMA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Centro Galvarino	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Te gusta estar en Galvarino?, ¿por qué? – ¿Qué te gusta de Galvarino? ¿qué cosa no te gusta? ¿por qué? – ¿Sientes que el tiempo que has estado en Galvarino te ha cambiado? ¿en qué cosas? ¿sientes que eso te ayuda? – ¿Te gustaría irte del Galvarino? ¿por qué?
Relación con sus pares	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son? – ¿Por qué son tus amigas? – ¿Hay niñas del centro que no te caigan bien?, ¿por qué?, ¿te gustaría que fuesen todas amigas?
Relación con tías	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo te caen las tías? ¿cómo te llevas con ellas? ¿qué te gusta de ellas? ¿qué no te gusta? ¿las quieres? ¿por qué? ¿sientes que hacen bien su trabajo? ¿por qué?
Relaciones de género	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Crees que hay diferencias entre niños y niñas? ¿en qué las ves tú? – ¿Sientes que los niños de Galvarino son tratados de distinta forma que las niñas? ¿por qué? ¿qué piensas de eso? – ¿Te sientes discriminada de alguna forma en tu vida?
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Sientes que cuando vivías con tu familia podías tomar decisiones sobre tu vida? ¿podías decidir sobre tu ropa, tu pieza, tus amistades, tus pololos? – ¿Sientes que puedes tomar decisiones sobre tu vida aquí en el Galvarino? ¿Por qué? ¿Cuáles? ¿Sobre qué te gustaría decidir? – ¿Sientes que puedes decidir sobre tu futuro? ¿qué decisiones tomarías?
Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Quiénes son las personas importantes en tu vida? ¿por qué lo son? – ¿Quiénes son las personas importantes para ti aquí en el centro? ¿por qué?
Relación con familiares	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo te llevabas con tu mamá/papá/abuela/quien corresponda antes de venir a Galvarino? ¿te gustaba cómo era contigo? ¿por qué? – ¿Cómo te llevas con tu mamá/papá/abuela/quien corresponda? ¿te gusta que venga a visitarte? ¿te gusta como es contigo? ¿es distinta ahora? ¿por qué?
Roles feminizados	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuándo vivías en tu casa, tenías alguna responsabilidad? ¿te tocaba cocinar, hacer aseo, cuidar a tus hermanos u otros? ¿qué tan seguido? ¿te gustaba hacerlo? – ¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?, ¿qué opinas de que las lleven a la casa Aurora cuando se portan mal? – ¿Qué te gustaría ser cuando grande? ¿te gustaría tener hijos? ¿por qué?
Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Crees que está bien que haya niñas “hipo” (hipocalóricas) y otras que no? ¿por qué? – ¿Cuáles son las características que debiese tener una niña atractiva? ¿te gusta tu cuerpo? ¿por qué?

3.4.2 Análisis del discurso

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) tiene relación con los sistemas de dominación y relaciones de poder desde los cuales surge el problema de investigación: patriarcado y adultocentrismo. La relación entre poder y discurso se origina en el hecho de que todo discurso conlleva una ideología; las ideologías construyen y controlan las representaciones mentales que conforman el discurso y sus estructuras (Van Dijk, 2000).

El ACD es comprendido por Van Dijk (1999) como “un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (p. 23). De este modo, el objetivo del análisis social del discurso es comprender la relación entre las estructuras del discurso y los contextos sociales y locales, además de las representaciones mentales socialmente adquiridas y compartidas que definen la cultura (Van Dijk, 2000).

En relación a lo anterior, esta técnica permite identificar la representación social de las niñas del discurso estatal chileno, desde el análisis de las políticas públicas; del mismo modo, a través del análisis del discurso también es posible caracterizar las experiencias de vulneración de las niñas, es decir, comprender y analizar cómo ellas, reconocen (o no), significan, narran y se expresan en torno a las relaciones de poder de las cuales son víctimas y las experiencias de vulneración que estas conllevan.

Para el ACD de la investigación, y a partir de las diversas propuestas prácticas y teóricas de ACD y AD (Van Dijk, 1999; Fairclough y Wodak, 1994; Calsamiglia y Tuson, 1999; Searle, 1969) es posible considerar aspectos del discurso como son los lingüísticos, textuales, contextuales, semiótico y pragmáticos. Estos aspectos se analizan también en relación a la ausencia; esto se sustenta en el axioma de la comunicación humana que afirma la imposibilidad de no comunicar,

por lo que “actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás” (Watzlawick et al, 1981, p. 50).

A partir de lo anterior, en ACD se aplicó a las 11 entrevistas realizadas, con el objetivo de comprender tanto los discursos de experiencias de vulneración como los discursos que expresan relaciones de poder. Del mismo modo, se utilizó la técnica de ACD en la revisión de políticas públicas para identificar la representación social de las niñas del discurso estatal chileno.

3.5 Muestra

3.5.1 Políticas públicas

Para la investigación, se seleccionaron políticas públicas de dos áreas de desarrollo pertinentes al estudio: políticas para la niñez y adolescencia, y políticas para las mujeres. Lo anterior en función de que el objetivo de este análisis es identificar la representación social de las niñas del discurso estatal chileno, por lo que son en estas dos áreas en donde se ven involucradas como sujetos de atención, tanto por su edad como su género.

En relación a niñez y adolescencia, las políticas públicas analizadas correspondieron un total de doce. Por un lado, políticas que se dirigen a la niñez y adolescencia a modo general, como es la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025 y el Cambio en la tipificación de maltrato (modificación a Ley de Menores). Del mismo modo, se analizaron políticas que apuntan a un grupo específico de la niñez y adolescencia, que es aquella que se encuentra en vulneración de derechos o conflictos con la ley, como es la Ley de Menores N° 16.618, la Creación Sename (Decreto Ley N° 2465) y el Reglamento Sename (Decreto 356). Por último, se revisaron los lineamientos técnicos de algunos programas de la oferta del Sename. En este sentido, se analizan las Orientaciones técnicas Línea de acción Oficinas Protección de Derechos (OPD) y Orientaciones

técnicas Programas de Prevención Focalizada (PPF), debido a que estas corresponden a instancias de prevención y reparación de vulneraciones catalogadas como “leves” o “moderadas”, por lo que representan una primera instancia de intervención para evitar que dichas vulneraciones se agraven.

También se analizaron los programas específicos de residenciales, tanto para los organismos colaboradores -Orientaciones técnicas Línea de acción Residencias de Protección para Mayores (RPM)- como para los de administración directa -Orientaciones técnicas Centros de Administración Directa Área de protección de Derechos (Cread)-. Finalmente, se analizaron también las Bases técnicas Programas de Reparación de la Explotación Sexual Comercial (PEE) y las Orientaciones Técnicas de Programas de Protección Especializada en Maltrato y Abuso Sexual Grave (PRM), debido a que estas dos vulneraciones específicas afectan principalmente a las niñas.

En relación con las políticas públicas que benefician a las mujeres, se analizaron 6 documentos. Por un lado, se analizaron instrumentos que dieran cuenta de la mirada general y los objetivos nacionales cumplidos y por alcanzar respecto a la situación de las mujeres, así como también los sujetos beneficiados por esos objetivos; estos documentos correspondieron al Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2011-2020, puesto que corresponde a el piso básico de objetivos a nivel nacional para la igualdad entre hombres y mujeres y la Cuenta Pública 2016, puesto que en ella se describen los programas y líneas de acción realizados en los últimos años.

Por otra parte, se analizaron leyes que directa o indirectamente aludían y/o beneficiaban a las mujeres. Dentro de ellas se encuentra la Ley 20820 que crea el Ministerio de la Mujer y le Equidad de Género, debido a que esta se sustenta en una naturaleza, objeto y funciones particulares que dan cuenta de las acciones a realizar y los sujetos a quienes están dirigidos estas acciones. Por otra parte, también se analizó la Ley 20418, que “Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad” y la Ley 19688, que “Modifica

la Ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, en lo relativo al derecho de las estudiantes que se encuentren embarazadas o que sean madres lactantes de acceder a los establecimientos educacionales”, debido a que la educación sexual y reproductiva, así como la prevención de embarazo adolescente es una temática que afecta principalmente a las mujeres. Por último, se analizó el Oficio N°13.495 respecto la Ley despachada sobre irrupción del embarazo en tres causales, la cual fue promulgada recientemente durante el mes de septiembre 2017.

3.5.2 Niñas

Durante el periodo de observación participante, se observaron un total de 14 niñas pertenecientes a la casa Aurora del Cread Galvarino que tienen entre 9 y 12 años. La observación de este número de niñas no fue regular, puesto que los tiempos de ingreso y egreso fueron variables, así como también las estadías cortas siquiátricas en hospitales.

La totalidad de las niñas es ingresada por vulneración de derechos y algunas ya habían estado en otros centros residenciales anteriormente. Aún así, los contextos familiares de las niñas son diversos, los cuales van desde el abandono total, las visitas irregulares de algún familiar directo, hasta el permiso de salida con familiar directo por el día y/o fin de semana. La mitad de las niñas tenía hermanas o hermanos en el mismo centro.

Se decidió como sujetos para la observación y entrevistas a niñas residentes de centros de administración directa de Sename debido a que se posicionan como sujetos vulnerados de derechos en un grado medio-alto y que, además, están bajo la protección de derechos del Estado, lo que significa que los discursos, prácticas y representaciones estatales están relacionándose de forma directa con ellas. Otro criterio a considerar es que el hecho de que el sujeto a investigar se encuentre transitoria o definitivamente en un centro residencial, lo que significa que otros programas de prevención de vulneración (Oficina de Protección de Derechos,

Programa de Prevención Focalizada) no fueron efectivos para detectar formas leves iniciales y tomar medidas a tiempo que evitaran la intervención residencial, lo que deja en evidencia que es posible que ciertas vulneraciones no hayan sido atendidas o consideradas como tales o que las medidas que se adoptaron para eliminarlas no tuvieron el enfoque correcto.

3.5.3 Lugar estudio de campo etnográfico

El estudio de campo se desarrolló en las dependencias del Cread Galvarino, ubicado en la calle Bascuñán Guerrero 910, Santiago, Región Metropolitana. Al igual que en el criterio muestral de las niñas observadas y entrevistadas, se decidió realizar el estudio en dicho centro debido a que es de administración directa del Estado, por lo cual se presenta como un contexto idóneo para comprender y analizar las representaciones y discursos estatales respecto a las niñas y su concreción en la práctica, sobre todo en el caso de niñas en situación de vulneración de derechos, donde el Estado debe actuar como garante.

El Cread Galvarino es el único centro residencial administrado por el Estado que existe en Santiago y que recibe niños y niñas desde los 7 a los 12 años. Durante el último año su gestión ha sido cuestionada debido al fallecimiento durante el año 2016 de Lissette Villa, una niña de 11 años que formaba parte de los programas de reparación en el sistema residencial en el centro. El fallecimiento de Lissette abrió el debate respecto a la urgente la situación de vulneración que viven los niños y niñas en los centros residenciales -tanto colaboradores como de administración directa del Estado-, la cual ya había sido criticada anteriormente por movimientos sociales a favor de la infancia, así como por informes de Unicef-Chile. Estas críticas denuncian la sobremedicación de los niños y niñas, la presencia de violencia y abuso sexual al interior del centro, la poca efectividad del egreso de los niños y niñas, así como negligencias en la protección de derechos que tienen como consecuencia el fallecimiento de niños y niñas custodiados por el Estado, donde la suma desde el año 2005 al 2016 es de 1313.

3.6 Triangulación de datos

Con el objetivo de aspirar a una coherencia y validez de los resultados de la investigación, así como también ampliar y profundizar el análisis de los datos, el estudio considera dos triangulaciones, de tipo metodológica y de datos.

La triangulación metodológica, como señala Okuda & Gómez-Restrepo, (2005), consiste en el uso de diversas técnicas para abarcar y acceder al fenómeno estudiado. De este modo, la investigación utilizó las técnicas de observación participante, la entrevista semi-estructurada y el análisis crítico del discurso, conformando tres métodos para recoger los datos a analizar.

Por otra parte, la metodología de datos, siguiendo con Okuda & Gómez-Restrepo, se refiere a la comparación y verificación de la información obtenida. En el presente estudio, se analizará y comparará lo observado con los discursos de las niñas y las representaciones de estas expresadas en los discursos estatales de las políticas públicas.

Es importante considerar que la inconsistencia en los hallazgos no afecta la credibilidad en el estudio, sino que brinda una oportunidad de profundizar el análisis para comprender la diferencia entre unos datos y otros, sobre todo el papel de la fuente que produjo los datos del fenómeno estudiado (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005).

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1 Representaciones de las niñas en las políticas públicas

4.1.1 Representación en las políticas de niñez y adolescencia

A partir del análisis crítico del discurso realizado a doce políticas públicas de niñez y adolescencia, se identificó tres formas de representar a las niñas, las que se manifiestan de forma transversal en todas políticas señaladas: a) Las niñas como sujeto ausente y generalizado; b) Las niñas como sujeto vulnerado-naturalizado; y c) Las niñas como sujetos de atención solo en relación con factores de precarización.

A continuación, se desarrollan las representaciones identificadas:

a) Las niñas como sujeto ausente y generalizado

La representación de las niñas en las políticas públicas es esquiva. Si bien se ha incluido como enfoque transversal en muchas políticas el “enfoque de género”, en ellas no se profundiza las diferencias de género que definen y diferencian diversas vulneraciones y experiencias de niños y niñas, así como tampoco logra concentrar ciertas acciones reparatorias específica en función de estas diferencias. De este modo, el enfoque de género no significa un acercamiento a instaurar una mirada particular hacia las niñas, sino que se limita a realizar definiciones generales respecto a sexo y género, así como a presentar recomendaciones de no discriminación y estereotipos de forma general.

Un ejemplo de lo anteriormente señalado se presenta en las Orientaciones técnicas Línea de acción Residencias de Protección para Mayores (RPM), donde en el desarrollo del enfoque de género se señala: “es necesario considerar y despejar variables de género que puedan estar relacionadas con las problemáticas a la base de las situaciones que terminan vulnerando gravemente los derechos de

niños y niñas” (Servicio Nacional de Menores, 2016, p.13). En dicho apartado, no se hace mención específica de las niñas, aun cuando anteriormente se señalaba que estas corresponden al grupo de mayor ingreso a las residenciales.

Del mismo modo, en las Orientaciones Técnicas de Programas de Protección Especializada en Maltrato y Abuso Sexual Grave (PRM), la sección “Enfoque de género” señala: “Con relación a la incorporación del enfoque de género, se debe consignar la manera en que la situación de vulneración afecta de manera diferenciada a niños y niñas” (Servicio Nacional de Menores, 2015, p.11), nuevamente sin especificar que las niñas son el grupo más afectado por este tipo de vulneración, lo cual queda en evidencia en el estudio “Género, Infancia y Maltrato” realizado entre el 2006 y el 2007 por el Departamento de Protección de Derechos (Deprode) (Abarca, 2006). Situación similar se da en las Bases Técnicas de los Programas de Reparación de la Explotación Sexual Comercial (PEE), donde el mismo título de “Enfoque de género” no presenta alusión alguna específica a las niñas, a pesar de que se hace hincapié en la importancia del factor género en el análisis y siendo estas el grupo más afectado por este tipo de vulneración (Servicio Nacional de Menores, 2014).

La reiterativa situación anterior, donde existe una preferencia por desarrollar el enfoque de género desde una generalidad de niños y niñas, se presenta como disonante en las Orientaciones técnicas Programas de Prevención Focalizada (PPF), donde se desarrolla el concepto de masculinidades, es decir, centrándose en una temática enfocada en los niños, pero no así en temas de “femineidades” impuestas u otros tópicos referentes a las niñas en específico. Por otro lado, también hace contraste con el desarrollo que existe del “Enfoque intercultural” y el “Enfoque inclusivo”, donde los sujetos de atención y las especificaciones son desarrolladas más profundamente (Servicio Nacional de Menores , 2015a).

Otra de las ambigüedades presentes en la sección de “Enfoque de género” de las políticas públicas analizadas tiene relación con las propuestas presentadas para su incorporación en los programas. Ejemplo de lo anterior se muestra en la

Política Nacional de Infancia, donde se señala, respecto a la discriminación y los estereotipos, que “es importante identificar en el diseño e implementación de servicios destinados a niños, niñas, adolescentes y sus familias, elementos claves que reviertan esta situación”⁶ (Consejo Nacional de la Infancia, 2015, p.61), donde dichos “elementos claves” quedan sujetos a la interpretación personal, sin enfocar la mirada a aspectos específicos. Situación similar se presenta en las orientaciones técnicas de RPM, en las que se indica que el equipo de trabajo “debe reflexionar sobre los estereotipos”, sin precisar el contexto, dirección o acción concreta de este “reflexionar”, quedándose en lo particular y subjetivo (Servicio Nacional de Menores, 2016).

Por otro lado, la ambigüedad también se identifica en algunos enunciados de ciertos programas, como son las orientaciones técnicas de PPF, donde la aplicación del enfoque de género en el programa se instala como algo de carácter optativo, utilizando construcciones gramaticales donde prima el “Se espera...”, “Se recomienda...” o “Se sugiere”, siendo contradictorio a la presentación del enfoque como una perspectiva “base” y “transversal” (Servicio Nacional de Menores , 2015a).

Del mismo modo, en las Orientaciones técnicas Línea de acción Oficinas Protección de Derechos (OPD) también existe una contradicción en relación con el enfoque de género y las vías de ingreso al programa, puesto que este ingreso puede ser por demanda espontánea o por derivación de otros programas, aunque se establece que la OPD deberá enfocar su atención en aquellos sectores de mayor vulnerabilidad de acuerdo a los resultados del “diagnóstico comunal de infancia” (Servicio Nacional de Menores, 2015b). La contradicción se presenta en el hecho de que este diagnóstico no es regulado por el Sename, sino que su estructura depende de cada comuna, lo que lleva a una disimilitud en los aspectos que se considerarán relevantes para determinar el foco de urgencia en cada comuna, dando como consecuencia que el aspecto género no esté siempre incluido en ellos,

⁶ Subrayado propio.

siendo, por ende, cuestionable la consideración del enfoque de género en el programa mismo, cuando en las vías de ingreso dicho enfoque no está incluido por normativa.

Existen ciertos programas en que sí se realizan distinciones de intervención y metodologías en función del género de los sujetos, pero dichas distinciones se enfocan en el mundo adulto, quedando la niña nuevamente como sujeto ausente. Esta situación se presenta principalmente en el PPF, donde el enfoque de género se instala desde “las concepciones de género que tienen los adultos que influyen en el ejercicio de su parentalidad o marentalidad, por ejemplo, observar si las tareas de crianza son compartidas, identificar quién o quienes asumen el rol normativo y/o nutricio, las expectativas que se tienen respecto de los hijos/as, dependiendo de si es niño o niña entre otros aspectos a problematizar” (Servicio Nacional de Menores, 2015^a, p.20). Si bien el análisis propuesto consiste en un aporte respecto a revisar y cuestionar las formas de crianza que se reproducen en la familia, se presenta el hecho de que el enfoque de género solo se dirige al sujeto adulto, impidiendo una intervención de este tipo a niños, niñas y adolescentes, quienes, según indica la misma política, debiesen ser el sujeto prioritario en función de su género. De este modo, el enfoque de género se utiliza como una perspectiva que visibiliza a los y las adultos, en desmedro de una posible visibilización de las niñas.

b) Las niñas como sujeto vulnerado-naturalizado

Una segunda representación de las niñas en las políticas públicas de niñez y adolescencia tiene relación con la naturalización de dos formas de trabajo infantil que vulneran a las niñas en particular: el trabajo doméstico y el cuidado de otros. Como se señaló en el marco teórico, según el estudio de Díaz (1998) y el informe de “Tareas domésticas en el hogar” (2012), las niñas dedican muchas más horas que los niños a labores en el hogar. Estas labores son realizadas en horas de recreación e incluso en ocasiones dicha jornada doméstica se suma a una jornada laboral formal, generando una doble jornada laboral.

A pesar de los datos anteriores, en las políticas analizadas, este trabajo doméstico es naturalizado y no considerado como una forma de violencia y vulneración. Un ejemplo de lo anterior se presenta en la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025, donde en el apartado de las pautas culturales asociadas a la violencia contra la niñez, se menciona el trabajo infantil, haciendo hincapié en que un 30,8% del universo de la niñez y adolescencia que trabaja son mujeres y un 69,2% son hombres, según la encuesta de actividades de niños, niñas y adolescentes (EANNA) (Consejo Nacional de la Infancia, 2015). Esto demuestra que en estas cifras no se incluye el trabajo doméstico, pues en la misma encuesta EANNA 2012 se recopila la información de información respecto a las tareas doméstica del hogar, donde las niñas superan a los niños en las tareas realizadas y en el tiempo dedicado a ellas, llegando a ser incluso a superar las 8 horas diarias (Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2012).

Del mismo modo, la naturalización del trabajo doméstico infantil, donde las más vulneradas son niñas, también se presenta en la Ley de Menores, donde en el artículo 62 se señala que serán castigadas o multadas aquellas personas que ocupan a menores de edad en trabajos nocturnos, sin considerar en dicha estipulación de castigo o multa el cuidado de otros como labor doméstica ejercida por las niñas, la cual se contempla en cualquier horario del día (Ley N° 16.618, 1967).

Por otra parte, esta naturalización de la vulneración del trabajo doméstico en cuestión también se ve reflejada en los diversos programas de intervención, esto se debe a que dichos programas están dirigidos a sujetos de atención a partir de la escala de vulneraciones de leve, mediana y alta complejidad dictada por el Sename. Dentro de estas vulneraciones, la única que hace referencia al trabajo -y que es de tipo alta- es aquella que menciona las “peores formas de trabajo infantil” (PFTI) (Servicio Nacional de Menores, 2017). Sin embargo, las PFTI (aquellas que no son de carácter sexual) son las definidas como “trabajos peligrosos” por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social y no se incluyen en ellas trabajos peligrosos de carácter

doméstico, lo cual dificulta una intervención que se ajuste a la situación de vulneración de las niñas, quienes, según la encuesta ENNA (2012), son las que con más frecuencia realizan “tareas domésticas de carácter peligroso”, sobre todo entre los 9 y 17 años de edad (Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2012).

Esta naturalización de la vulneración que sufren las niñas a través de las labores de trabajo doméstico y cuidado de otros que existe en los programas de intervención se presenta como contradictoria en relación con los objetivos que estos señalan, específicamente aquel que apunta a evitar una cronificación del maltrato, tanto de forma reparatoria como preventiva (Servicio Nacional de Menores, 2015, 2013). Según la primera Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo (ENUT), realizada el 2015 por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en las labores de cuidado de otros no remunerado, la participación de las mujeres es de un 51,9%, con 3,03 horas en promedio, mientras que en los hombres la participación y las horas destinadas con de un 41,6% y 1,64 horas en promedio, respectivamente; por otra parte, respecto al trabajo doméstico no remunerado, las mujeres participan en 92,8% y destinan en promedio 3,99 horas, en tanto que los hombres presentan un 82,2% de participación con 1,91 horas destinadas a ello (Instituto Nacional de Estadísticas, 2015). De esta manera, es posible observar que la vulneración experimentada por las niñas en relación al trabajo doméstico no remunerado se instala de forma crónica en su vida, reforzando un habitus determinado por las desigualdades de género (Bourdieu, 2000), por tanto, la no prevención de esta práctica de maltrato en las niñas se opone a una intención de reparar y prevenir la cronificación de sus vulneraciones.

Por último, es posible identificar en las políticas de niñez cierta ambigüedad para proponer algunos parámetros e indicaciones, la cual permite interpretar y actuar a partir de esquemas de obrar, pensar y sentir determinados por la naturalización de la dominación de los hombres sobre las mujeres (Bourdieu, 2000). Esto se presenta en el PPF respecto a las competencias parentales y marentales,

donde se señala que estas competencias deben estar de acuerdo con “las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad”⁷ (Servicio Nacional de Menores, 2015^a, p.19); del mismo modo, en las orientaciones técnicas de los CREAD, se indica que “se hace necesario establecer y seguir un marco de normas que sean la expresión de los valores que se aceptan y por lo que se deberá regir la convivencia” (Servicio Nacional de Menores, 2013, p.32); el mismo programa también se señala que “Prevenir también significa, en lo personal, la promoción de estilos de vida adecuados”⁸ (Servicio Nacional de Menores, 2013, p.48). En estos tres ejemplos, lo “aceptable”, los “valores que se acepten” y lo “adecuado” se presentan como obviedades que no precisan profundización, asumiendo que existe un consenso social respecto a ello. Lo anterior da lugar a que el habitus de dominación masculina opere sin cuestionamientos, resguardándose en la normalidad y naturalización con la que se ejerce la violencia simbólica sobre las niñas y las mujeres. Ejemplo de lo anterior se presenta en las mismas orientaciones técnicas de los Cread, donde se señala que las residenciales deben tener juegos adecuados a dimensiones como la edad y el sexo, naturalizando la idea de que existen “juegos de hombres” y “juegos de mujeres”.

c) Las niñas como sujeto de atención solo en relación a factores de precarización

La tercera y última representación de las niñas identificada en las políticas públicas analizadas se manifiesta en función de una especificación de estas como sujeto particular solo en situaciones en las que interceden otros factores que ubican a las niñas en una posición de mayor vulneración y precarización. De este modo, solo en las oportunidades en que las que se hace referencias a niñas en situación de discapacidad o embarazo/maternidad adolescente estas son particularizadas en las políticas públicas y se presentan definiciones e intervenciones según género.

⁷ Subrayado propio.

⁸ Todos los subrayados son propios.

Dichas oportunidades se presentan solo en dos programas revisados - Orientaciones técnicas Línea de acción Residencias de Protección para Menores (RPM) y Bases técnicas Programas de Reparación de la Explotación Sexual Comercial (PEE)- y en baja frecuencia.

Respecto a la especificación de las niñas en caso de discapacidad, esta se presenta en las orientaciones RPM, donde en es en el “Enfoque Inclusivo” – y no de género – donde se señala que “En caso de niñas con discapacidad, reconocer que están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, más expuestas a ser víctimas de abuso sexual o explotación” (Servicio Nacional de Menores, 2016, p.18). De este modo, en el acento puesto en el abuso sexual o explotación es posible apreciar que solo es en el caso de discapacidad en el que se solicita una atención especial de prevención y resguardo dentro de la residencial, pero no así en el caso de las niñas ingresadas en general, aun cuando el peligro mayor a un abuso sexual es en relación con su género y no a su situación de discapacidad en sí, como señala Pateman (1995) respecto al contrato original sexual-social.

Del mismo modo, las niñas son especificadas en las bases técnicas del PEE solo en relación con su condición de embarazo o maternidad. En dicho programa, en el subtítulo de “Enfoque de género”, se hace alusión a algunos hallazgos del estudio de diversas ONG’s en relación con las diferencias de niños y niñas a considerar en la intervención (Servicio Nacional de Menores, 2014). Respecto a estos hallazgos que apuntan a las niñas en particular, uno se enfoca en el riesgo de embarazo adolescente y otro en embarazo precoz o hijos lactantes, donde se hace hincapié en desarrollar habilidad de apego y prevención de nuevos embarazos. De esta forma, las consideraciones de las niñas encontrada en la política pública concentran su especificidad en la posibilidad o situación de embarazo/maternidad, reduciendo las particularidades relevantes de las niñas a solo un caso (embarazo/maternidad) y dejando de lado otras diferencias relevantes a considerar en su intervención.

Además de los hallazgos de los estudios mencionados, la especificación de las niñas en situación de embarazo/maternidad en las bases de los PEE se efectúa con una intención normalizadora, donde su objetivo es que las niñas asuman su identidad de madres, como se describe en la siguiente indicación del programa: “definir estrategias de intervención vincular para madres adolescentes, centrado en la posibilidad de establecer un vínculo de apego seguro con hijos o hijas” (Servicio Nacional de Menores, 2014, p.8). Lo anterior permite establecer que la especificación dada a las niñas surge del hecho de que se categorizan como “madres”, centrando la intervención en desarrollar este rol, y no en la reparación de sujetos niñas víctimas de comercio sexual⁹.

Del mismo modo, en el mismo programa más adelante se señala que “el ingreso de un/a adolescente de 15 años o más, a un curso de apresto o formación prelaboral, en especial, si es madre o se encuentra en un centro residencial, constituye una alternativa viable que debiese ser parte del plan de intervención” (Servicio Nacional de Menores, 2014, p.16)¹⁰. En este apartado nuevamente se hace hincapié en la intervención de las niñas en cuanto a su situación de “madre”, dando a entender que el trabajo infantil es especialmente deseable en casos de maternidad, es decir, la intervención dedicada es a una “madre menor de edad” y no a una “niña vulnerada”.

Por último, en esas dos citas presentadas del PEE también se manifiesta una normalización de las niñas-madres como únicas responsables de cumplir un rol de parentalidad, puesto que no se plantea la necesidad de “establecer un vínculo de apego seguro con hijos o hijas” o de ingresar a una formación prelaboral en el caso de los niños que sean padres.

⁹ El programa donde se presenta este objetivo de intervención posee relevancia, ya que al ser sujetos de atención del Programa de Reparación de la Explotación Sexual Comercial existe una alta posibilidad que dicho embarazo o hijo/a sea producto de la misma vulneración.

¹⁰ Subrayado propio.

4.1.2 Representación en las políticas de mujeres y género

A partir del análisis crítico del discurso realizado a cinco políticas públicas que benefician a las mujeres y la Cuenta Pública 2016, donde se describen acciones políticas y programáticas en esta materia, se identificaron tres formas de representar a las niñas: a) Las niñas como sujeto ausente y generalizado; b) Las niñas como madres o posibles embarazadas; y c) Las niñas como objeto de protección.

A continuación, se desarrollan las representaciones identificadas:

a) Las niñas como sujeto ausente y generalizado

La representación de las niñas en los documentos analizados tiene como principal y paradójica característica su ausencia. Esta ausencia se identifica a través del lenguaje, de las situaciones abordadas y consideradas en la estructuración de las iniciativas en beneficio de las mujeres y la equidad de género, y de los sujetos de atención de las diversas políticas públicas.

En relación al lenguaje es posible identificar el uso del genérico masculino, por ejemplo, en el Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2011-2020¹¹ se señala que “La gran cantidad de niños que nacen fuera del matrimonio” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.35) e “Implementación de un portafolio de programas de Educación sexual, que permita educar a nuestros niños¹²” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.62), lo cual no deja de ser contradictorio para una institución como es el Servicio Nacional de la Mujer, el cual ha promovido en diversas instancias el uso de lenguaje inclusivo.

Por otra parte, también se presenta un posible uso genérico de carácter adultocéntrico en la nominación “mujeres”, empleado a la mayor parte de los documentos, por ejemplo, en la Ley 20820 que crea el Ministerio de la Mujer y le Equidad de Género, donde señala en el Artículo 1º el objetivo de “procurar la

¹¹ De aquí en adelante se abreviará como “Plan de Igualdad”.

¹² Subrayado propio.

eliminación de toda forma de discriminación arbitraria en contra de las mujeres¹³ (Ley N° 20.820, 2015). En este tipo de expresiones no queda claro si están o no incluidas las niñas. Situación similar ocurre en otros documentos, donde se hace hincapié en especificaciones como “jóvenes”, “adolescentes”, “adultos mayores”, pero no así “niñas” en su particularidad: “Eliminar o reducir las brechas que existen entre hombres y mujeres, pero también aquellas que existen entre mujeres [...] entre jóvenes y mayores¹⁴” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.22). La situación anterior posiciona al sujeto de las niñas en una enunciación incierta, donde es posible o no que se hagan diferencias por clase de edad y, según ello, ser sujetas o no de atención de las políticas establecidas.

Esta nula especificidad de las niñas en el uso de la lengua se traslada también a una nula especificidad en acciones o iniciativas que se dirigen o benefician a las mujeres. Esto se aprecia en el Artículo 3º, letra (f) de la ley que crea el Ministerio, donde se señala que una de las tareas es “Elaborar anualmente informes sobre la situación de las mujeres, el ejercicio de sus derechos humanos y de la equidad de género a nivel nacional, regional y local” (Ley N° 20.820, 2015, art.3º). En dicho apartado es posible interpretar que aquellos informes reflejan la situación de todas las mujeres, incluidas las niñas, pero las bases de datos en las que se basan dichos informes, como es el Instituto Nacional de Estadísticos, entre otros, solo presenta datos en relación con las mujeres adultas (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). De esta forma es posible interpretar que la nominación “mujeres” no significa una consideración de las diversas clases de edad, como es la niñez y, en este caso particular, las niñas.

Esta falta de consideración por las clases de edad en los documentos y políticas públicas relacionadas con las mujeres se distingue también en el Plan de Igualdad, donde, si bien se hace hincapié en que las mujeres son diversas, dentro de las variables que influyen en esto no menciona la etaria: “Existen muchos modos

¹³ Subrayado propio.

¹⁴ Subrayado propio.

de ser hombre o mujer, puesto que la realidad humana está atravesada también por variables relativas a la condición sexual, la etnia, la condición social y las diferentes visiones de mundo que coexisten en una sociedad” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.17).

En relación con esto, es posible observar que en los documentos analizados se hace hincapié en sujetos particulares dentro de la generalidad de “mujeres”, pero estos sujetos corresponden a las mujeres indígenas y no a las niñas. Lo anterior se manifiesta en la Ley que crea el Ministerio, donde señala como función “Fomentar medidas en favor de las mujeres que reconozcan y resguarden la multiculturalidad y las identidades étnicas, respetando sus propias visiones, prácticas, necesidades y creencias, en armonía con los derechos humanos” (Ley N° 20.820, 2015, art.3°, letra q). Del mismo modo esta idea se puntualiza en el Plan de Igualdad, el cual dicta que “Debemos eliminar las desigualdades entre las mujeres y fomentar y respetar la diversidad entre ellas. En particular destacar unas que deben ser el centro de gran parte de nuestra preocupación y atención: la mujer indígena” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.18). Esta especial preocupación por la mujer indígena en las políticas, y no así de las niñas, determina aún más la falta de interseccionalidad de las políticas de la mujer con las clases de edad, sobre todo en un contexto internacional donde la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer establece como uno de los objetivos estratégicos la niña, señalando que los gobiernos deben: “Desarrollar y aplicar políticas, planes de acción y programas amplios para la supervivencia, protección, desarrollo y adelanto de la niña a fin de promover y proteger su pleno disfrute de sus derechos humanos y para velar por la igualdad de oportunidades de la niña” (Organización de las Naciones Unidas, 1995, p.122).

Por otro lado, la ausencia de las niñas se destaca también en la omisión que existe de ellas en la descripción de algunas situaciones particulares de vulneración donde son justamente ellas el sujeto más afectado. Lo anterior se presenta en el Plan de Igualdad el cual señala, en relación a la violencia intrafamiliar, que “el 7%

de los niños, niñas y adolescentes han vivido algún tipo de abuso sexual al menos una vez en su vida” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.49), sin hacer referencia particular o hincapié en las niñas, aun cuando el 75% de los casos de abusos sexual que ingresan a algún programa Sename son niñas, de igual modo en el caso de la explotación sexual, donde es un 79,18% (Servicio Nacional de Menores, 2010).

De igual modo, en el mismo Plan se indica que “la feminización de la pobreza es una realidad que deberemos enfrentar durante estos años: la mayor parte de las personas más desvalidas económicamente en nuestra sociedad son mujeres” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.42), sin hacer alusión alguna a que esta feminización también se distingue según clases edad. Como señala el Cuarto Informe Infancia cuenta en Chile, de la población total que vive en situación de pobreza, la niñez corresponde aproximadamente el 38% y, en el caso de la pobreza multidimensional, alcanza el 26,6% (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016), cifras que implican que las niñas son sujetos relevantes en esta feminización de la pobreza.

Por último, la ausencia de las niñas se distingue en los sujetos de atención de las diversas iniciativas planteadas tanto desde el Plan de Igualdad, como en la Cuenta Pública (2016), donde los avances señalados y las acciones a seguir se dirigen principalmente al mundo adulto. Las áreas y ejes temáticos donde se enmarcan dichas iniciativas y avances se plantean en relación con temas de igualdad laboral, desarrollo social y cuidado de otros, agricultura, representación política y ciudadanía; incluso en el área de educación, donde son los niños y niñas los destinatarios principales, las acciones establecidas se dirigen a profesionales y administrativos en su mayoría. Solo en el área de salud se hace hincapié en prevención de embarazo adolescente.

Esta panorámica presentada es contradictoria con lo señalado en la Cuenta Pública cuando se indica, respecto a las mujeres, que se debe apelar a “la

erradicación de toda forma de violencia, tanto en lo público como en lo privado¹⁵, a través de la prevención, atención, protección y reparación del daño psicosocial” (Cuenta Pública, 2016, p.740), puesto que las niñas se desenvuelven en ambos espacios, pero aun así las acciones dirigidas hacia la prevención, protección y reparación de sus formas de violencia es nula o escasa. Esta situación también presenta contradicción con lo señalado en el Plan de Igualdad, en el cual se afirma que frente a la violencia intrafamiliar “es necesario apuntar a largo plazo, desde la educación en primera infancia en el respeto por uno mismo y por otros” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.52), puesto que existe un reconocimiento de que es preciso dirigirse hacia la niñez para las operaciones de cambio, pero las niñas no son un sujeto de atención en dicho plan de acción.

b) Las niñas como madres o posibles embarazadas

Como se mencionó en el análisis anterior, la presencia de las niñas en las políticas públicas y documentos analizados es casi nula, existiendo algunas instancias en que estas sí mencionadas como sujetos específicos. Estas instancias están en su totalidad relacionadas con el embarazo y/o la maternidad adolescente, lo que implica que esta es la característica fundamental que deben tener las niñas (embarazadas/madres) para ser consideradas sujetos de atención particularizados y, de este modo, ser sujetos beneficiarios de informes, programas y planes de acción.

Lo señalado anteriormente es posible observarse en el Plan de Igualdad, donde se menciona a las niñas con el fin de informar que “se ha mantenido alta tasa de embarazos adolescentes en Chile. Según la encuesta CASEN 2009 en Chile había 28.657 adolescentes menores de 19 años que estaban embarazadas o se encontraban amamantando, lo que ciertamente dificulta el bienestar y calidad de vida futura de estas madres y padres, y también de sus hijos e hijas, lo que está relacionado, a su vez con, el aumento de hogares formados por madres

¹⁵ Subrayado propio.

adolescentes solas” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.59). Del mismo modo, también se evidencia en las acciones estatales realizadas, como el aumento en un 37% las Consejerías para Adolescentes en Salud Sexual y Reproductiva y la instalación de una alianza intersectorial para la prevención del embarazo en adolescentes (Cuenta Pública, 2016); así como también en las iniciativas a concretar en esta misma temática, como el aumento de los espacios de atención para adolescentes que incluyan “regulación de la fertilidad, prevención de embarazo y consejería en salud sexual y reproductiva, especialmente en aquellas comunas que presentan altas tasas de fecundidad adolescente” (Cuenta Pública, 2016, p.765).

Por otra parte, existe un tratamiento distinto hacia las niñas por parte de las políticas públicas al momento de referirse a ellas en temáticas de maternidad, siendo desplazada su situación de “menor de edad” por su situación de “madre”. Lo anterior se expresa, por ejemplo, en el Plan de Igualdad donde se señala que “el porcentaje de nacidos vivos de madres menores de 19 años¹⁶ disminuya de un 17,5% a un 10%” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.61); el mismo Plan también señala, como se citó en el párrafo anterior, que “en Chile habían 28.657 adolescentes menores de 19 años que estaban embarazadas o se encontraban amamantando, lo que ciertamente dificulta el bienestar y calidad de vida futura de estas madres y padres, y también de sus hijos e hijas, lo que está relacionado a su vez, con el aumento de hogares formados por madres adolescentes solas”¹⁷ (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.59).

Por último, se presenta que, en el marco de un embarazo, el tratamiento que sitúa a las “niñas” como primordialmente “madres” afecta principalmente a las niñas y no así a los niños, a quienes su identidad de “menores de edad” no es desplazada por el de “padres” e incluso las políticas no hacen especial hincapié en ellos. Por el contrario, son las niñas a las que se dirigen las políticas de maternidad y regulación

¹⁶ Subrayado propio.

¹⁷ Subrayado propio.

de fertilidad, implicando que estas son a las únicas que les competen las responsabilidades y cuidados de reproducción y parentalidad.

Lo anterior se ejemplifica en la Ley 20418¹⁸, la cual señala que, ante la solicitud por una menor de 14 años de un anticonceptivo de emergencia, se debe informar “al padre o madre de la menor¹⁹ o al adulto responsable que la menor señale” (Ley N°20.418, 2010, art. 2, párr.2). En este apartado es posible identificar que es solamente la niña la que es sometida a un control respecto a su práctica de sexualidad y prevención, no haciendo alusión alguna al participante hombre de la fecundación, dejándolo al margen de toda regulación de ley al respecto. Del mismo modo, en la Ley 19688²⁰, se señala que “El embarazo y la maternidad, no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso” (Ley N°19688, 2000, art. único). Al igual que en el ejemplo anterior, el artículo de la Ley no hace alusión alguna al ejercicio de la paternidad ni indica facilidades académicas para el padre, lo cual implica que es solo el rol de la maternidad el que se está enfatizando y resguardando.

La exclusión se la figura del niño como padre o del sujeto partícipe de la fecundación en el marco del ejercicio de prevención de embarazo adolescente y/o parentalidad, se presenta en completa contradicción con “Principio de corresponsabilidad social” contemplado en el Plan de Igualdad, el cual alude a la repartición justa de responsabilidades en el espacio privado, como son las tareas domésticas y el cuidado de otros (Servicio Nacional de la Mujer, 2011).

¹⁸ “Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”

¹⁹ Subrayado propio.

²⁰ “Modifica la Ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, en lo relativo al derecho de las estudiantes que se encuentren embarazadas o que sean madres lactantes de acceder a los establecimientos educacionales”.

c) Las niñas como objeto de protección

Como se ha señalado anteriormente, las ocasiones en que las niñas son particularizadas en las políticas públicas y documentos analizados están relacionadas con la prevención de embarazo y/o situación de maternidad. Estas alusiones, además de estar marcadas por restringirse solo a las niñas en el ejercicio de prevención de embarazo y maternidad, también poseen un carácter adultocéntrico, situando a las niñas, no como sujetos de derecho, sino como objetos de protección siempre bajo el control y vigilancia de los y las adultos.

Ejemplo de lo anterior se presenta en la Ley N°20418, la cual establece que los establecimientos educacionales deben incluir en enseñanza media un programa de educación sexual que informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, pero esto debe ser “de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados” (Ley N°20.418, 2010, art.1 párr. 4). Del mismo modo, el Plan de Igualdad apela a esta misma ley, señalando la implementación un portafolio de programas de Educación en afectividad y sexualidad, pero “donde se garantice el derecho preferencial de los padres a elegir el programa que más se acomode a su proyecto educativo” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p.62). En ambos ejemplos señalados, se observa que lo que se prioriza en la entrega de la información pertinente a la educación sexual no es lo que como sujetos de derecho los niños y niñas requieran, así como tampoco “el interés superior del niño”, sino que obedece a la selección valórica del mundo adulto, ya sea a través de los padres/madres como de la institución educacional.

Del mismo modo, las niñas se sitúan como objetos de protección en lo que respecta a la solicitud de anticonceptivo de emergencia, donde la misma ley establece que si es solicitado por una persona menor de 14 años, “el funcionario o facultativo que corresponda, sea del sistema público o privado de salud, procederá a la entrega de dicho medicamento, debiendo informar, posteriormente, al padre o madre de la menor o al adulto responsable que la menor señale” (Ley N°20.418,

2010, art.2, párr.2). En dicho artículo se impone una vigilancia sobre las niñas, quienes, si bien tienen la opción de solicitar el anticonceptivo, sus acciones de todas formas serán informadas a un/a adulto/a, lo que la priva de ser un sujeto de derecho respecto a la confidencialidad y privacidad. La situación anterior es contradictoria con lo planteado en el artículo siguiente de la misma ley, el cual dicta que “Toda persona tiene derecho a la confidencialidad y privacidad sobre sus opciones y conductas sexuales, así como sobre los métodos y terapias que elija para la regulación o planificación de su vida sexual” (Ley N°20.418, 2010, art.3), implicando indirectamente que las niñas no pueden entrar a la categoría de personas, pues no poseen dicho derecho a la confidencialidad sobre sus métodos de regulación.

Por último, en la reciente promulgación de la ley de la interrupción del aborto en tres causales, se presenta una situación similar a la anteriormente descrita, pues se señala que “Tratándose de una niña menor de 14 años, además de su voluntad, la interrupción del embarazo deberá contar con la autorización de su representante legal, o de uno de ellos, a elección de la niña, si tuviere más de uno” (Oficio N°13.945, 2017, p.4); de igual forma, el oficio de la ley despachada señala que en el caso de que el requerimiento de la autorización del representante legal sea riesgosa por motivos de violencia o maltrato, se prescindirá de tal autorización, pero deberá solicitarse una autorización judicial, donde se requerirá la determinación del médico. Lo anterior significa que la decisión de las niñas y el uso de “su interés superior” siempre deberá ser legitimada por un otro adulto, dependiendo de la determinación de este para llevarse a cabo su ejercicio de derechos. Incluso en el caso de las niñas entre 14 y 18 años, si bien se prioriza su voluntad, esta debe ser informada a su representante legal, transgrediendo nuevamente el derecho a la confidencialidad y privacidad sobre sus opciones y conductas sexuales (Oficio N°13.495, 2017; Ley N°20410, 2010).

4.2 Discursos y prácticas de vulneración de las niñas

A partir del análisis crítico del discurso realizado a las entrevistas y la triangulación de dichos datos con las prácticas observadas y registradas durante la etnografía, fue posible caracterizar las diversas formas de vulneración que experimentan o experimentaron las niñas en las que se dedicó el trabajo de campo. Estas vulneraciones se presentan de forma variable en cada una de las sujetos y se categorizaron a través de tres grupos temáticos: a) Relaciones de género; b) Cuerpo y sexualidad; c) Control y docilidad.

A continuación, se desarrollan la caracterización de los discursos y prácticas según los grupos señalados:

4.2.1 Relaciones de género

a) Desigualdad en el trato entre niños y niñas

Las desigualdades que existe entre los niños y niñas, tanto en las experiencias anteriores en sus casas, como en el trato y la atención al interior del Cread Galvarino, se presentan como una vulneración hacia estas últimas, debido a que reproducen la injusticia social que históricamente afecta a las mujeres (Fraser, 2008; Lamas, 1996; Beauvoir, 1986).

Respecto a la realidad del Cread Galvarino, en la mayoría de las entrevistas realizadas, estas desigualdades no fueron identificadas por las niñas, señalando que no existía diferencia entre niños y niñas en el centro. A pesar de esto, la observación etnográfica sí presentó situaciones de desigualdad, las cuales fueron mencionadas también por un número menor de entrevistadas.

Una primera desigualdad identificada tiene relación con la diferencia de espacios y actividades que se da a niños y niñas, donde estas últimas se ven menos favorecidas:

Los niños pueden ir al lugar de la “medialuna” donde están las niñas, pero las niñas no pueden salir e ir al patio cercano a la casa de los niños. *(Registro etnográfico el 06-02-2017).*

Niñas comparten piscina (casa 2.1 con casa 2.2). Casa de niños 3.1 con 3.2 también comparten piscina, pero casa de niños 3.3 tiene piscina propia, a pesar de que la cantidad de niños es similar a la de la casa 2.2. *(Registro etnográfico el 06-02-2017).*

Niña N. dice que los niños tienen taller externo de fútbol y piscina y las niñas solo piscina. *(Registro etnográfico el 08-02-2017).*

Los niños están en el gimnasio entrenando fútbol con un profesor externo. Niña S. dice que ellas no ocupan nunca el gimnasio para esas cosas. *(Registro etnográfico el 10-02-2017).*

En las situaciones descritas anteriormente, se observa la diferencia en el uso de los patios, donde a los niños tiene permiso de moverse por diversos lugares del centro, entre ellos el patio cercano a la casa de las niñas, en cambio las niñas no pueden ir al patio cercano a la casa de los niños. Del mismo modo, los niños de mayor edad (entre 9 y 12 años) se ven favorecidos en comparación a las niñas de su misma edad, debido a que ellos tienen una piscina de uso exclusivo de su casa, mientras que las niñas se ven en la obligación de dividir sus tiempos de piscina, puesto que deben compartirlo con las niñas más pequeñas.

Respecto a las actividades, se presenta en los registros comentarios de las niñas que evidencian que los niños tienen a su disposición un taller de fútbol, con un profesor externo, taller que ellas no tienen, así como tampoco tienen un taller distinto que se le equipare. Cuando se le pregunta a una tía de trato directo si las niñas ocupan el gimnasio, esta responde que “no, porque les ponen películas en otra sala” (Registro etnográfico, 10-02-2017), omitiendo absolutamente la posibilidad de la realización de un taller deportivo.

Esta diferencia en las actividades es identificada por solo algunas entrevistadas (3), pero no de forma clara, donde a la pregunta “¿Y aquí en el centro tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?”, estas señalaron que sí, respecto a las actividades, pero no identificaron ejemplos concretos:

(Entrevista 5, 11 años)

- ¿Y por ejemplo con el trato que tienen los tíos con los niños y con las niñas, crees que hay diferencias?

Sí. Porque los tíos son más... son más... como que siempre a los chiquillos les dan todo.

Por otro lado, la desigualdad entre niños y niñas en el centro también se observa en situaciones de conflicto o desorden, donde existe una tendencia de culpabilizar a las niñas por sobre los niños:

Niños se asoman por la ventana de la sala de estar de las niñas y las molestan, provocando que se caigan unas botellas. La tía de trato directo llama la atención solo a las niñas y les dice que limpien. *(Registro etnográfico el 06-02-2017).*

Tía coordinadora viene a decir a tía trato directo que niña N. se estaba dando besos con un niño. La tía del trato directo en castigo hace entrar a todas las niñas a la sala de estar. Los niños no son castigados y siguen afuera. *(Registro etnográfico el 06-02-2017).*

Tía trato directo hace que se sienten en círculo en la sala de estar y las reta por tratarse mal entre ellas. Les dice que el día anterior “los niños se habían peleado por ellas” y “cómo se pelean por ellas que son las señoritas del centro”. También les dice que “no van a poder jugar más en ese patio (la medialuna) porque si los niños se están peleando por ustedes, no van a poder ir al patio de juegos”. *(Registro etnográfico el 28-02-2017).*

En el primer registro presentado anteriormente, se observa que son los niños (de la misma edad que las niñas) los que interrumpen el espacio de las niñas en la sala de estar, asomándose por el ventanal y es esa irrupción la que causa el desorden con las botellas, aun así, la tía de trato directo responsabiliza a las niñas e ignora la responsabilidad de los niños. Acción similar se da en el siguiente registro, donde se presenta la situación de que un niño y una niña son sorprendidos besándose, pero, si bien ambos estaban involucrados en el acto penalizado, solo son las niñas las castigadas. Por último, en el tercer registro se observa que las niñas serán castigadas sin el acceso al patio de los juegos para así evitar y sancionar que los niños “se pelean por ellas”, lo que significa que ellas deben asumir la responsabilidad de una pelea exclusiva de niños.

A partir de lo presentado en relación a la desigualdad entre niños y niñas tanto en el centro como donde sus familias, es posible señalar que las niñas se ven

en una situación de injusticia. En primer lugar, esta injusticia se identifica en la diferencia que existe entre niños y niñas en el acceso a medios para la libertad (Sen, 2004), donde los primeros se ven favorecidos a través del uso del espacios y talleres; en segundo lugar también se presenta la injusticia en relación al ámbito de la dimensión cultural (Fraser, 2006), debido a que existen dinámicas en el centro que sitúan a los niños como sujetos valorados, libres de responsabilidad y castigo, mientras que a las niñas se presentan como sujetos discriminados a los cuales se les atribuyen las culpas y castigos de las situaciones problemáticas.

Por último, es posible identificar a través de los testimonios en las entrevistas que la desigualdad entre niños y niñas también se presentaba en las dinámicas familiares entre hermanos y hermanas en sus casas, donde los padres y/o madres favorecen más a los primeros:

(Entrevista 2, 11 años)

- ¿Y a tus hermanos le tocaba hacer algo [en la casa donde vivía con su hermano]?
Es que yo vivía sola con el Marcelo... [...] porque yo estaba viviendo con la polola de mi hermano y mi hermano también vivía con ella. Y el Joselo también vivía ahí, mi otro hermano, el de 12, entonces la polola quería más a él y no sé po, a mí, no es por, ni siquiera, no es por cariño, es porque ella a mí me mandaba a hacer más cosas que a él y a él lo mandaban a comprar. Y otras cosas, pero terrible poco po. Y también cuando yo estaba... peleamos con la Cindy (la polola del hermano), entonces yo... ella... el Joselo iba a comprar, pero no iba a comprar a la casa, iba a comprar a otra casa, no iba a hacer cosas para la casa y ella me dijo "ah, entonces tú tenís que lavar la loza de la tarde" y era caleta de loza porque habían carreteado. Entonces yo le dije que eso era injusto, porque él no iba a hacer algo pa la casa, iba a hacer algo pa otra cosa y ella no me escuchó y me dijo "ayy, que me estái faltando el respeto".
- ¿Tú encontrabas que había diferencias?
Sí.

(Entrevista 10, 9 años)

- ¿Tú cuando vivías en tu casa tenías alguna responsabilidad?, ¿Te tocaba hacer el aseo o cocinar?
No, a veces ayudaba a mi mamá a preparar la comida, un poco y hacer el aseo.
- ¿Y eso lo hacía a veces también o siempre?
Como todos los días la ayudaba en algo. Un poquito cada día.
- ¿Y [ayudabas] porque ella te pedía o porque a ti te gustaba hacerlo?
Porque me pedía, porque mi hermano, el Axel, es un poco flojo y porque mi hermana chica todavía no sabía limpiar.
- ¿Y al Axel le pedían que ayudara?
No. O sea, poco sí, pero no tanto.

(Entrevista 2, 11 años)

- ¿Y tú sientes que ha mejorado eso alguna vez o que siempre ha sido igual [la relación con su papá y mamá]?

No, porque mi papá pone diferencia entre mí y el Joselo. Cuando éramos chicos al Joselo lo llevaba a muchas partes, le daba plata y a mí no po. Yo me acuerdo de hartas cosas que ellos no saben. [...]

- Pero tú me estabas contando que tu papá sacaba a tu hermano, pero a ti no. ¿Y eso te da lata, pena, rabia?

Rabia, no me da pena. Porque...

- ¿Y por qué crees que lo sacaba a él y a ti no?

Porque él era hombre y yo no.

En relación a lo anterior, es posible observar que en las primeras dos entrevistas se presenta una desigualdad entre hermanos y hermanas respecto a la asignación de labores del hogar, donde a las niñas se les exige que participen más en este ámbito, reproduciéndose los roles y espacios históricamente atribuidos a la mujer (Pateman, 1995; Arendt, 2003; Lamas, 1996). Por otro lado, en la tercera entrevista se presenta una desigualdad afectiva, donde la niña identifica que su papá pasa más tiempo con su hermano debido a que él es hombre y ella no, situación que se relaciona con lo señalado por Montecinos (2007) respecto a que la huacha posee una ilegitimidad originaria, que surge desde el desprecio que esta suscita al padre al momento de nacer.

b) Reproducción de estereotipos de feminidad

Los estereotipos de feminidad se sitúan como una vulneración para las niñas debido a que imponen una forma única de ser niña/mujer, la cual se establece como una “esencia femenina” y está fundada en una “opresión genérica de las mujeres, más allá de su voluntad y de su conciencia” (Lagarde, 2005, 788). Esta forma única deja fuera otras posibilidades de identidad para las niñas, coartando su libertad de elegir y llevar adelante sus planes de vida (Sen, 1999).

Por un lado, se observa una reproducción de estereotipos en las actividades que las trabajadoras de trato directo ponen a disposición de las niñas para su uso del tiempo, las cuales tienen relación con adornarse (pintarse las uñas, alisarse el pelo), ver series y/o películas donde se presentan marcados estereotipos de género

(“Barbie, escuela de princesas”, por ejemplo), así como también escuchar y bailar música con letras altamente sexistas, sin proponer cuestionamientos o reflexiones al respecto; incluso se realiza una actividad que es exclusivamente para hacer cintillos que digan “Maluma”. A continuación, se presentan algunos ejemplos de lo anteriormente señalado:

Niña se acerca a tía trato directo para decirle que está aburrida. La tía le dice que se vaya a pintar las uñas. (Se pintan las uñas desde las 10:30 a 11:50, rato libre en la sala donde la única actividad ofrecida es eso o bailar reggaeton de videos proyectados en la televisión) (*Registro etnográfico el 06-02-2017*).

Tía trato directo ofrece pintarse las uñas como actividad en la sala de estar. (*Registro etnográfico el 07-02-2017*).

Actividad del día es hacer cintillos con goma eva que dicen “Maluma”, para ponérselos cuando vean el Festival (actividad propuesta por tía trato directo). (*Registro etnográfico el 22-02-2017*).

Por otra parte, también se presenta una reproducción de estereotipos de género en las ideas preconcebidas que las trabajadoras de trato directo exhiben respecto a cómo son las niñas, así como también en las exigencias que les imponen respecto de cómo deben comportarse.

En relación a lo anterior, se presenta la situación donde las niñas están en la sala de estar en diversas actividades (jugando cartas, viendo tele, pintando, durmiendo, etc.), la tía de trato directo de turno señala que “las niñas son distintas a los niños, a los niños no los pueden tener así tranquilos en la sala de estar” (*Registro etnográfico el 08-02-2017*). Como señala Beauvoir (1986) y Lagarde (2005), la pasividad en las mujeres y niñas se concibe socialmente como positiva, natural y espontánea, cuando realmente es consecuencia de la exclusión que van sufriendo las niñas a lo largo de su vida de actividades que signifiquen riesgo o aventura y de los espacios públicos de protagonismo y socialización, así como también de su situación social de “Otridad” o “incompletud”, donde su existencia está en referencia y dependencia al “Uno” masculino (Beauvoir, 2015; Lagarde, 2005).

Respecto a las exigencias de comportamiento, se observa en el registro etnográfico la permanente sanción por parte de las trabajadoras de trato directo hacia las niñas frente al uso de garabatos. Dicha sanción no es justificada a partir del carácter violento u ofensivo de estas expresiones, sino que debido a que no corresponde a un comportamiento de “señoritas”, es decir, es un comportamiento “no femenino”:

Tía trato directo reta a niña O. frente a todas las demás por gritarle garabatos a niña N. “por los niños”. Le dijo “maraca culiá”. Le dice que ella y otras compañeras opinan que cada vez que va de visita a su casa vuelve peleadora y ordinaria. Que ahí en el centro la tenían como señorita y allá en su casa se ponía ordinaria. Les dice a todas que no pueden andar gritando garabatos, que no es de “señoritas”, que ella les ha dicho que si los niños dicen garabatos que ellas se alejen. (*Registro etnográfico el 22-02-2017*).

En la situación anterior es posible observar que las acciones educativas-formativas de las trabajadoras de trato directo están enfocada principalmente a “formar señoritas” reproduciendo dicho estereotipo femenino, sin apelar a otros argumentos para la sanción como las relaciones de respeto, entre otros. De este modo, comportamientos como el decir garabatos, asociados generalmente a los niños u hombres por su carácter violento, no serán permitidos porque afectan la identidad femenina a la que aspiran. Del mismo modo, calificativos que apelen a comportamientos sexuales que infrinjan el estereotipo de señoritas también serán sancionados: (Servicio Nacional de Menores, 2013)

Tía trato directo las reta por comportamiento en el patio: “No deben tratarse de peladas, ustedes son niñas y no hacen esas cosas”. (*Registro etnográfico el 28-02-2017*).

Es posible identificar también que los esquemas de feminidad presentes y reproducidos en el centro ya actúan en los marcos referenciales de las niñas, los cuales, si bien pueden provenir de un entorno previo al ingreso, son reforzados por las dinámicas del Cread a partir de las situaciones descritas anteriormente. Estos esquemas de feminidad se observan en las entrevistas, donde se comparan y distinguen con estereotipos de masculinidad:

(Entrevista 9, 11 años)

- ¿Y tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

Sí. Porque los niños son hediondos y nosotras somos aseosas [aseadas].

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Y tú crees que los tíos y las tías son distintos con los niños que son las niñas?

Yo creo que sí, un poquito sí, porque los hombres son más brutos, son más tarados, su forma de ser es más masculina, son más garabateros, un poquito más que las mujeres.

- Cuando tú dices que son más masculinos, ¿a qué te refieres con eso?

Son más... un poquito más diferentes que las mujeres, son más brutos, son más bruscos, juegan diferente que las mujeres. O sea, las mujeres juegan con un poquito más de delicadeza, son un poquito más bajo nivel que los hombres. Porque los hombres no sé po, por ejemplo, juegan a las luchas. Las mujeres no po, las mujeres juegan a las muñecas.

Respecto a esto último, se presenta una entrevista donde se identifican los estereotipos de feminidad y masculinidad en función de la jerarquía de los hombres por sobre las mujeres, representación social que es planteada como natural y obvia:

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Si tú estuvieses pololeando y tu pololo te gritara qué harías?

No le hablaría. No lo pescaría. [...]. Yo, yo creo que ahí nada que ver porque yo sé que el hombre manda en la casa, no la mujer, pero igual entre parejas así yo creo que deberían tenerse un poco más de amor y no gritarse [...].

- ¿Y tú por qué dices que el hombre manda en la casa?

Porque el hombre es el que trae las cosas, las mujeres solamente es la que hace el aseo, cuida a los niños, les lava la ropa, el hombre que da el pilar en la casa. Pero no así para que se aproveche el hombre como para maltratar a una mujer.

Por último, es posible identificar dos casos puntuales en que la autoestima de las niñas se ve afectada debido a los estereotipos sociales de feminidad impuestos, tanto en su vida antes del ingreso a la residencial como en el centro mismo:

(Entrevista 2, 11 años)

- ¿Te has sentido alguna vez discriminada?

[...] Yo jugaba a la pelota y todos me dicen "ahombrada" por eso. Y yo me siento mal igual po.

- ¿Quién te decía eso?

Igual la gente de allá de la casa. Mi hermano igual me dijo y cuando estábamos allá, estábamos viviendo con una señora con mi hermano de 20, entonces el Brayan me dijo, estábamos ahí, estábamos hablando de Navidad. Y me dijo "¿qué quieres, un Maxsteal o una Barbie?" Y a mí no me gustan las Barbie po, yo soy grande, como voy a jugar con Barbie po. Y yo...no sé... no sé... no me gustó eso.

(Entrevista 2, 11 años)

- ¿Y tú cuando vivías ahí en las casas, tú sentías que podías tomar decisiones sobre tu vida, sobre lo que querías hacer, cómo vestirme, tus amigos?

- Sí, pero decisiones, así como sobre, como que mi hermano, que yo, que yo me vistiera como él quería.

- ¿Él te elegía la ropa?

Sí po. Y cuando íbamos a salir con sus amigas, él quería que yo me viera bien, pero para mí con unos jeans y una polera y aunque un short, no importa, pero él [quería] vestido, pero esta cuestión de un entero y esa cuestión no me gustaba a mí y ahí yo también me sentí así como que él no quería, no le gustaba cómo era yo [su hermano Bryan].

(Entrevista 10, 9 años)

- ¿A ti te gusta estar acá en el Galvarino?

Poco.

- ¿Por qué?

Porque a veces las niñas son pesadas y molestan.

- ¿En qué son pesadas, qué dicen?

Diciendo cosas así y me molestan porque tengo el pelo más corto u otras cosas.

- ¿Quién te molesta porque tienes el pelo corto?

Algunas chiquillas.

A partir de los testimonios y registros presentados, es posible determinar que existe una vulneración en la reproducción de estereotipos de feminidad, la cual está caracterizada por sustentarse a través de las actividades propuestas por las trabajadoras de trato directo, que normalizan discursos sexista de música, cine y televisión, así como incentivan como única y repetitiva actividad aquellas que tienen relación con el maquillaje y la peluquería. Del mismo modo, se observa que las trabajadoras de trato directo poseen un esquema de feminidad tradicional, el cual reproducen en el centro a través de las mismas actividades y las sanciones, aspirando en las niñas a una identidad femenina de “señorita”.

Por otro lado, las niñas también expresan sus representaciones estereotipadas de los niños y niñas, así como también las concepciones naturalizadas de la jerarquía de los hombres sobre las mujeres, lo cual se presenta como un ejemplo claro de lo perjudicial que es la reproducción de estos estereotipos de género, donde se legitima el poder de los hombres sobre las mujeres.

Por último, es posible identificar en dos testimonios cómo afecta en la autoestima los estereotipos de feminidad a las niñas, los cuales les imponen, en los casos presentados, formas en las que deben verse (pelo largo, vestidos) y las actividades que deben realizar (no jugar fútbol porque es de hombre).

c) Trabajo doméstico y cuidado de otros

La vulneración de las niñas vinculada al trabajo doméstico y cuidado de otros se presenta como tal debido a que es producto de una temprana expresión de la desigual división sexual del trabajo, donde las niñas se ven en una situación donde deben asumir responsabilidades y tareas adultas, culturalmente relacionadas a la figura de la “mujer/madre” (Pateman, 1995; Arendt, 2003; Lamas, 1996), posicionándose de esta forma como “niñas-madre” (Lagarde, 2005). Del mismo modo, el desempeño de este rol de cuidadoras y trabajadoras domésticas se presenta también como vulneración debido a que posiciona a las niñas en una situación de injusticia, ya que, por un lado, estas labores no son remuneradas, es decir, se ven desfavorecidas en la distribución económica (Fraser, 2008) así como también el tener que tener un otro a su cuidado dificulta la conversión de sus capacidades en medios para su libertad (Sen, 2004).

Este tipo de vulneración se presenta tanto en los relatos de su vida antes de llegar al hogar, como también en las prácticas y discursos registradas en la observación. Respecto a los relatos de vida antes de llegar el hogar, la presencia de actividades de trabajo doméstico y cuidado de otros son mencionadas por la mayoría de las entrevistadas (8), aunque estas varían respecto al nivel de responsabilidad atribuida a las niñas.

Por un lado, se presentan testimonios donde se observa que las niñas se sitúan como las principales responsables de sus hermanos/as menores, así como también tienen cumplen funciones domésticas relevantes en el hogar y de forma permanente. El cuidado de sus hermanos implicaba desde cocinarles o

conseguirles artículos de necesidad básica, cuidarlos porque no hay presencia de ningún adulto o resguardar su seguridad en situaciones extremas:

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Lo supiste esa vez [que su mamá consumía drogas]?

Sí. Y siempre que se ponía a consumir no sé de dónde sacaba tanta fuerza y pescaba a mis hermanos y me arrancaba siempre por la casa de una pastora.

- ¿Qué edad tenías tú cuando pasaba eso?

Siete u ocho años. [...]

- ¿Y tú eras la mayor ahí?

Sí, porque mi hermana grande, ella estaba internada.

- ¿Y los agarrabas en brazo a todos?

En brazo, en coche, a otro lo subía abajo, el otro arriba y salíamos corriendo con el coche. Mi mamá nos salía persiguiendo y le cerrábamos la puerta de la pastora.

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Cuándo vivías con tu mamá, ella trabajaba?

Sí, pero ella no pasaba tiempo con nosotros. Ella estaba trabajando pa consumir pa pagar cosas pa ella. Ahí yo con mis hermanos íbamos al supermercado y me da harta vergüenza decir lo que hacía. Robábamos pañales, leche, mamaderas y también a veces sacábamos un par de coyac. Nos gustaban los coyac.

- ¿Y a ti se te ocurrió ir a buscar cosas al súper?

A mí se me ocurrió. Es que siempre que cuando estaba mi padrastro, mi mamá siempre iba a comprar cosas así. Y siempre íbamos pa la casa. Y ahí yo siempre veía, mi mamá se iba, compraba sus cosas y al mes después que no teníamos plata, no teníamos pa comer, me iba a dar una vuelta, le decía a mi mamá que iba a ir a comprar [...].

(Entrevista 2, 11 años)

- ¿Y ustedes en la casa con quién estaban durante el día?

Con nadie.

- ¿Ustedes los hermanos no más?

Sí.

[...]

- ¿Cuidar a tus hermanos te tocaban también [además de cocinar]?

Sí. A mis hermanos chicos. A ellos.

- ¿Y te gustaba eso?

Sí me gustaba, pero no era mi responsabilidad.

En relación a las labores domésticas, estas se presentan ligadas al cuidado de otros (cocinar para sus hermanos o conseguirles comida), así como también dedicación a labores de aseo. Estas labores no ocurren de forma voluntaria y

esporádica, sino que como obligaciones permanentes frente a una necesidad o por imposición de un adulto.

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿De repente de tocaba cocinar o siempre?

Siempre. Pero casi siempre el Ale me daba plata comprábamos comida chatarra, pero lo único que me gustaba de la comida chatarra era el sushi.

- ¿Y te tocaba hacer el aseo de la casa?

Sí.

- ¿Siempre o a veces?

Siempre.

(Entrevista 2, 11 años)

- ¿Cuándo tú vivías en tu casa tenías alguna responsabilidad?

Sí, hacer el aseo y también algunas veces igual cocinar.

- ¿Hacer el aseo era seguido?

Todos los días, de toda la casa.

- ¿Y cocinar?

Cocinaba algunas veces en la noche y algunos días. Pero lo único que sé hacer son fideos. [...] Pero algunas veces él [su padre] llegaba curao yo tenía que cocinar pa los chiquillos. Y en la otra casa cocinaba de noche porque había muchos problemas.

- ¿Cuál es la otra casa?

Vivía con mi hermano. Cocinaba algunas veces de noche así porque tenía hambre.

- ¿Y ahí también hacías el aseo?

Hacía mi cama, iba a buscar agua, hacía el living, hacía afuera, lavaba la loza algunas veces.

- ¿Te gustaba a ti hacer eso?

No

- ¿Lo hacías porque te obligaban o para ayudar?

Igual algunas veces pa ayudar, pero algunas veces me decían “ya, teni que ayudar” y todo.

Por otro lado, se presentan discursos respecto a esta vulneración en un menor grado, donde, si bien existe el trabajo doméstico y/o el cuidado de otros, estos se dan en situaciones menos extremas, aunque sí cotidianas:

(Entrevista 3, 11 años)

- ¿Cuándo vivías en tu casa, tenías alguna responsabilidad? ¿te tocaba cocinar, hacer aseo, cuidar a tus hermanos u otros?

Sí.

- ¿Qué te tocaba hacer?

Todos los días el aseo.

- ¿De toda la casa?

Sí.

- ¿Y te gustaba hacerlo?

Sí.

- ¿Y el almuerzo quién lo hacía?

Yo. Cuando mi mamá no estaba.

- ¿Y tú tienes hermanos?

Sí. Uno mediano y una chico.

- ¿Y te tocaba cuidarlos allá en la casa?

Sí

- ¿Y te gustaba?

Sí.

- ¿Y te pasaba que de repente querías salir a jugar, pero tenías que cuidar a tu hermano, así que no salías?

Sí, a veces no podía salir.

- ¿Y qué te parece eso?

Es injusto.

- ¿Y te tocaba cuidarlo muy seguido?

Sí.

- ¿Y tú mamá estaba en otra parte, en el trabajo?

En otra parte.

(Entrevista 3, 11 años)

- ¿Oye y tú por qué tenías que hacer el aseo en tu casa?, ¿por qué tenías que hacerlo tú?

Porque me gustaba a mí hacerlo.

- ¿Si tú no lo hacías quién lo hacía?

Nadie.

- ¿Y tus hermanos hacían el aseo?

No.

- ¿Y cocinar, te tocaba cocinar?

Sí. Muy seguido.

- ¿Y si tú no cocinabas, quién cocinaba?

Mi abuela.

- ¿Y le tocaba cocinar a tus hermanos alguna vez?

Ellos no sabían.

- ¿Qué edad tenían tus hermanos?

Uno tiene 9 y la otra tiene 2.

Frente a estas situaciones de vulneración, es posible identificar que existen entrevistadas que son conscientes de que constituyen una transgresión o injusticia hacia su persona, ya sea por reflexión propia o porque ha sido una temática a trabajar en su terapia:

(Entrevista 1, 12 años)

¿Y tú sientes que aprendes algo en esas sesiones de terapia?

Sí, mucho.

¿Qué cosas has aprendido?

A cuidar mi cuerpo. A aprender que mis hermanos no son mis hijos, que son mis hermanos. Y que el amor que le tengo es demasiado y que somos hermanos, no

somos mamá e hijos. Y yo no tendría por qué haberlos cuidado. Que no fue mi culpa que los adoptaran. Todo eso.

(Entrevista 2, 11 años)

¿Cuidar a tus hermanos te tocaban también?

Sí. A mis hermanos chicos. A ellos.

¿Y te gustaba eso?

Sí me gustaba, pero no era mi responsabilidad.

¿Y de quién era la responsabilidad?

Del papá de mis hermanos.

¿Y tú le dijiste?

No, no hablaba con nadie. Yo no me atrevía, tenía miedo. Pensé que iba a decirme “no, está mal”, y yo siento que no estoy mal.

(Entrevista 3, 11 años)

¿Y te pasaba que de repente querías salir a jugar, pero tenías que cuidar a tu hermano, así que no salías?

Sí, a veces no podía salir.

¿Y qué te parece eso?

Es injusto.

Por otra parte, en relación a las prácticas y discursos observadas en el Cread Galvarino, es posible identificar que la asignación de roles de cuidado de otros y trabajo doméstico también se presenta en las interacciones en el centro. Si bien estas no se dan de forma idéntica a los testimonios relatados en las entrevistas, sí se expresan principalmente en las relaciones observadas con las niñas pertenecientes a la casa 2.1 “Bililuz”²¹- de menor edad que las niñas entrevistadas- así como también en los modos de participación donde se sitúan las niñas en algunas actividades.

La relación que se establece entre las niñas entrevistadas (pertenecientes a la casa 2.2 “Aurora”) y las niñas de la casa 2.1 “Bililuz”, al ser estas últimas más pequeñas, se presenta dentro de una dinámica de cuidado y maternidad. Este cuidado es desde las niñas de la casa Aurora hacia las más pequeñas y observa, principalmente, en acciones de defensa de las niñas frente a una pelea, la

²¹ La casa “Bililuz”, numerada como 2.1, es la otra casa de niñas del Cread Galvarino, la cual recibe niñas desde los 7 a os 9 años de edad aproximadamente.

regulación de las acciones de conflicto entre las niñas de menor edad y la contención en situaciones de rabia o pena:

Niña de la casa 2.1 persigue con escoba a otra de su misma casa. Tía trato directo va a retarla, pero son niñas de la casa 2.2 que le quitan la escoba a la primera niña y le lavan la cara para consolar a la otra niña. (*Registro etnográfico, 14-02-2017*).

Niñas casa 2.1 juegan con tierra y comienza a pelear por unas herramientas de jardinería. Una de ellas se descontrola y llora. Las tías de trato directo se percatan de ello, pero no hacen nada y va A. de la casa 2.2 a intentar consolarla. El drama se distiende un poco. Las tías se van y la niña comienza nuevamente a alterarse, grita, se sacude fuerte y le pega a otra niña de la casa 2.1 que tenía las herramientas de jardinería, la segunda niña también se descontrola y responde con violencia. Nuevamente es A. de la casa 2.2 quien las contiene, abraza a una de ellas por detrás para que detenga los golpes. Luego llegan las tías de trato directo. (*Registro etnográfico el 09-02-2017*).

Como se observa en los registros anteriores, muchas veces estas labores de cuidado de las niñas observadas se presentan como complementarias o, incluso, como sustitutas de la función de las tías de trato directo, que en ocasiones no se encuentran presentes durante la situación a lidiar o, estando presente, no realizan las acciones de cuidado que las niñas de la casa Aurora voluntariamente ejecutan. Respecto a esto, en una entrevista una de las niñas expresa que estas acciones también son motivadas por las mismas tías de trato directo:

(Entrevista 4, 10 años)

- ¿Qué piensas de que, cuando se enojan las niñas de las 2.1, las lleven a la casa Aurora?

Cuando se están pelando la tía nos dice que las separemos, sobre todo la Y. con la M. porque la M. no se sabe defender.

Estas acciones de cuidado se desarrollan también en el marco de una dinámica más amplia que se establece entre las niñas de la casa 2.1 y las niñas de la casa 2.2, la cual consiste en la asignación o auto-asignación del rol de “madre” de estas últimas, lo que implica la realización de funciones específicas de cuidado:

Niña de la casa 2.1 se sienta al lado mío a conversarme. Me cuenta que llegó una niña nueva a la casa y que está triste porque “todavía no encuentra mamá”. Le pido que me explique más sobre eso y me cuenta que las niñas de la casa 2.1 tienen “una mamá” de la casa 2.2, que ellas le piden que sea o las niñas de la casa 2.2 les ofrecen. Le pregunto qué hacen las niñas de la casa 2.2 como mamás y dice que “las cuidan,

les dan besos, les dicen buenas noches, les preguntan cómo están”. (*Registro etnográfico el 03-03-2017*).

Por otro lado, si bien este tipo de relación se da principalmente con las niñas de la casa Bililuz, por ser con ellas con quienes las niñas comparten más espacios comunes, también se establecen situaciones en que la dinámica se observa con niños pequeños:

Niña V. defiende a un niño pequeño que están molestando los niños más grandes. Les dice a los niños grandes que se detengan, que molesten a alguien de su edad. Acompaña al niño pequeño hasta que los niños más grandes se alejan. (*Registro etnográfico el 07-02-2017*).

A pesar de que las acciones presentadas anteriormente se observan como voluntarias y ejecutadas por iniciativa propia por las niñas de la casa Aurora, también se presentan casos en que las niñas se ven en la obligación de sobrellevar situaciones tensas que involucran a las niñas pequeñas, puesto que era cotidiano que cuando una niña de la casa Bililuz se encontraba alterada (con enojo y llanto) la llevaran a la sala de estar de la casa Aurora hasta que se calmara:

Llevar a niñas de la casa 2.1 que estaban peleando a almorzar con las niñas de la casa 2.2. Más tarde a una niña de la casa 2.1 que estaba alterada dando gritos la llevan a la sala de estar de la casa 2.2. (*Registro etnográfico el 09-02-2017*).

Esta práctica de las tías de trato directo de enviar a las niñas de la casa 2.1 que estén alteradas a estar con las niñas de la casa 2.2 no es del agrado de todas las niñas, lo cual se expresa en algunas entrevistas:

(Entrevista 4, 10 años)

- ¿y a ti te molesta que las manden para la casa cuando están enojadas?

Sí, a todas le molestan, porque más lo que lloran.

- ¿preferirías que no se las llevaran para allá?

No.

Por último, en menos ocasiones, se observan situaciones que posicionan a las niñas en un rol de labores domésticas marcadas por su género, donde ellas participan de forma mayoritaria y protagónica en actividades relacionadas con la preparación de comidas:

Tíatrato directo casa niños invita a niñas a participar con los niños de la actividad de hacer calzones rotos. En la casa de los niños las niñas trabajan alrededor de una mesa con los ingredientes, mientras los niños juegan en el suelo con juguetes o ven televisión. La tía de trato directo les dice a los niños que dejen de jugar y participan, pero los niños continúan en su actividad, sin hacer caso. La tía no vuelve a insistir y termina de hacer los calzones rotos solo con las niñas. Los calzones rotos preparados quedan en la casa de los niños, las niñas solo los prueban. (*Registro etnográfico el 08-02-2017*).

En la situación descrita anteriormente se observa que, si bien la actividad de cocina era dirigida a los niños, son las niñas quienes la realizan de principio a fin, mientras los niños se dedican a jugar, situación que no se presenta en otras actividades relacionadas con el espacio al aire libre y el cuerpo, donde los niños son quienes participan mayoritariamente (fútbol, piscina, etc.). Por otra parte, se observa que la participación protagónica de las niñas no significa que puedan consumir aquello que prepararon, sino que las limita a una participación que consiste en “servir a un otro”.

A partir de los datos presentados es posible establecer que la vulneración relacionada con el trabajo doméstico y cuidado de otros se presenta tanto en los testimonios de vida fuera de hogar como también en las dinámicas internas del centro en relación a las niñas más pequeñas y los niños.

En relación a los relatos de las entrevistas, la vulneración tiene como característica ser común entre la mayoría de las niñas del centro, aunque en diversos grados de intensidad. Esta prevalencia se explica en relación a los roles tradicionalmente asignados a las mujeres (Beauvoir, 1986; Arendt, 2003; Lamas, 1996; Lagarde, 2005) y que, en ausencia de una mujer adulta que los desempeñe, recaen sobre las niñas de forma voluntaria u obligatoria, presentándose la vulneración como producto de su identidad interseccionada por su subordinación como “menor de edad” y “mujer”: niña-madre (Crenshaw en Muñoz, 2011; Lagarde, 2005).

En relación a las situaciones observadas al interior del centro, la vulneración se caracteriza por desarrollarse a partir de las relaciones de cuidado y maternidad

que establecen las niñas de la casa 2.2 con las niñas de la casa 2.1, relación que las posiciona como “madres”, coincidiendo con lo señalado por Montecinos (2007) respecto a que la huacha desarrolla una identidad aprendida de madre, pero en dicho postulado se establece que esta identidad se genera a partir de una “madre presente”; por el contrario, en la situación señalada se da el caso de que la identidad de madre no se desarrolla a partir de la madre presente, sino que se desarrolla a partir de la ausencia de esta en la vida cotidiana de las niñas, presentándose la situación descrita por Lagarde (2005), cuando señala que “nadie será más madre que esta huérfana, que por su orfandad materniza a todos” (p.432).

Por otro lado, el rol de trabajo doméstico se expresa en el papel desempeñado por las niñas en algunas actividades como el de cocinar, donde imitan el papel tradicional de las mujeres en el espacio doméstico respecto a “servir a un otro” (Beauvoir, 1986; Lagarde, 2005).

d) Conflictos entre pares

Los conflictos en las relaciones entre las niñas al interior del centro se presentan como una vulneración, debido a que este se expresa a través de violencia verbal y violencia física, lo cual muchas veces tiene como consecuencia sentimientos de infelicidad por parte de las niñas directamente afectadas, así como malestar o molestia en las niñas que presencian estas dinámicas.

Estas situaciones conflictivas, así como la enemistad existente entre las niñas, es cotidiana en el centro y normalizada, no habiendo instancias formales para la solución de los conflictos o para fomentar la sororidad entre las niñas. Dicha naturalización responde a la idea de “rivalidad histórica entre mujeres” que impera culturalmente (Lagarde, 2012; Beauvoir, 1986), donde “lo común es anulado y sólo queda entre las mujeres aquello que las separa -clases, grupos de edad, relación con los hombres con los otros y con el poder, color, belleza, rango, prestigio-, es decir, lo que está en la base de su enemistad histórica” (Lagarde, 2012, p.464).

La normalización de esta enemistad entre las niñas del centro se ve reflejada también en que existen instancias en que las propias trabajadoras de trato directo expresan ideas a las niñas donde las comparan, incitando a la rivalidad y competencia:

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿y qué hacen juntos [con tu amigo]?

Jugamos, corrimos, a veces jugamos al Uno, nos columpiamos, pero sí los hombres son como extremadamente mejores amigos que las mujeres para mí. La tía dice que soy muy buena para convivir con hombres. Me dice que mi forma de ser y mi forma de mirar es como más linda, más coqueta que las chiquillas, me dice, que por eso los hombres, me dice, son más pegados a mí que a las demás. Porque las demás son como más seria, no se preocupan de que estén todas chasconas, salir chasconas. La tía me dice que mi forma de ser es más coqueta, más femenina.

En relación a los tipos de violencia observados y narrados, por un lado, es posible identificar que la violencia verbal se ejerce a través de burlas, amenazas y exclusión, las cuales provienen principalmente de un grupo fijo de niñas que se imponen por sobre las demás.

(Entrevista 11, 11 años)

- ¿A ti te gusta estar en el Galvarino?

Un poco

- ¿Por qué un poco?

Porque estoy sola y las chiquillas a veces me molestan.

- ¿Oye y tú tienes amigas acá en el Galvarino?

(Niega con la cabeza)

- ¿Y por qué no?

No tengo.

- ¿Hay alguna niña que no te caiga bien de acá?

Todas.

- ¿Ninguna te cae bien?

(Niega con la cabeza)

- ¿Por qué no te caen bien?

Porque me molestan

Estas agresiones la mayoría de las veces no surgen de una disputa puntual, sino que se reiteran en la cotidianidad sin otra motivación más que la que defender su posición de poder:

Niñas en los dormitorios ordenan su ropa sucia. Tía sale un momento del dormitorio. Niña S. [Entrevista 11] pregunta si alguien ha visto sus calcetines, niña E. le grita que se calle, que a nadie le importa. Niña S. dice en tono suave que los necesita, que ella

los había dejado en la cama. Niña E, niña R. y niña C. le dicen que se calle, la amenazan con pegarle y la insultan. Llega tía trato directo y fingen que no ha pasado nada. (*Registro etnográfico 03-03-2017*).

Este poder que ostenta el grupo se observa en que aquellas chicas que son agredidas evitan el enfrentarse o contestar a sus agresoras, así como también las niñas que son testigos de los episodios violentos, si bien no están de acuerdo con lo que sucede, prefieren hacerse a un margen:

(*Entrevista 4, 10 años*)

- ¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son?

Sí. La A..., son todas.

- ¿Por qué son tus amigas?

Porque todas nos juntamos. Pero la más grande con la que se vino primera, la E., es pesá. Es mala con la S...

- ¿Sí?

La trata de trucha, la trata de puras cosas.

Tía trato directo está fuera de la sala de estar. Niña E. y niña S. pelean, esta última le grita "Ya déjate", y niña E. reacciona igual que con la niña anterior "A ver, ven po". Niña S. va para poder salir, pero niña E. se pone en la puerta para detenerla, la empuja un rato y después la deja salir. (*Registro etnográfico 16-02-2017*).

Del mismo modo, el poder de este grupo de niñas se observa en la poca sanción que reciben sus acciones por parte de las trabajadoras de trato directo cuando estas las presencian, incluso cuando la agresión son amenazas a las niñas más pequeñas de la casa 2.1. Esta conducta por parte de las trabajadoras de trato directo es contradictoria con otras reacciones más severas que han tenido frente a casos de desobediencia inofensiva:

Huele mal y las niñas preguntan en voz alta quién se tiró un peo. Niña E. dice que fue niña L., para molestarla. Algunas se ríen. Niña L. mira a niña E. y esta reacciona a la defensiva, diciendo "¿Qué mirai?", "Ven po". La tía trato directo dice con calma "Ya, E.". (*Registro etnográfico 16-02-2017*).

Un grupo de niñas molesta a una niña de la casa 2.1 que está ahí por obligación por estar irritada. Cuando ella reacciona a las molestias la desafían: "¿me vas a pegar a mí?, yo soy más grande", "cállate cabra chica". Las tías de trato directo escuchan sin intervenir. (*Registro etnográfico 09-02-2017*).

Por otra parte, en relación a la violencia física, fue posible observar que esta es continua y cotidiana. En un menor grado existe violencia física a causa de que

una de las niñas se encuentre muy estresada y en su alternación golpea sin premeditación. Aun así, la mayor cantidad de casos de violencia consiste en una complementación de la violencia verbal anteriormente analizada, siendo las mismas niñas las agresoras y las agredidas:

(Entrevista 9, 11 años)

- ¿Y hay niñas que no te caigan bien acá?

Las que me pegan.

- ¿Quiénes te pegan?

La O...

Niña A. dice que niña E. se cree matona y la más fuerte y que en la mañana le pegó un combo a niña L. porque “estaba haciendo show” y las tías no dijeron nada. *(Registro etnográfico 15-03-2017).*

Niñas juegan en la piscina. Niña R., cuando la tía no está, molesta a niña S. y le tira agua o le hunde la cabeza. *(Registro etnográfico 03-03-2017).*

Durante el periodo de observación fue posible identificar a dos niñas como aquellas que recibían más agresiones físicas y verbales por parte del grupo de poder de niñas antes mencionado. Estas niñas respondían principalmente de forma sumisa a la violencia de sus pares, debido al hecho de que verse en un conflicto podía tener como consecuencia ser anotadas en su ficha personal, lo que podía afectar sus permisos de salida con su abuela, en el caso de una, y su solicitud de traslado al Centro Pudahuel²² para estar con su hermana, en el caso de la segunda. A pesar de lo anterior, en un episodio es posible observar la sobrerreacción que tiene la segunda de estas niñas, lo cual es posible interpretar que proviene del estrés producido por el constante acoso recibido:

Algunas niñas pintan o ven tele en la sala de estar, mientras la mayoría juega a la pinta afuera. La tía trato directo les dice después de un tiempo que deben entrar. Las niñas entran y niña R. se sienta a pintar en una silla. Llega niña S. y se altera pues ella estaba sentada ahí y le grita que salga. Niña R. reacciona a la defensiva y le grita de vuelta. Niña S. se lanza contra ella, tirándola al suelo y agarrándole la cara, enterrándole las uñas de las manos en el rostro. Tía trato directo rápidamente se dirige a separarlas. Le grita a niña S. que suelte a niña R mientras le forcejea las manos para sacárselas de la cara. Después de unos minutos lo logra. Niña S. comienza a llorar a gritos mientras tía está acostada abrazándola al lado de ella para

²² El Centro Pudahuel es otro hogar administrado por el Estado que recibe a niños y niñas entre los 13 y los 17 años aproximadamente.

que no se levante. Niña R. cuando se suelta de niña S. se levanta rápidamente y le pega una patada fuerte en la cabeza. Tía le dice que no lo haga, pero ella se dirige nuevamente a pegarle. Otra niña de la casa la sujeta para que se detenga

[...]

Varios minutos después llega otra tía trato directo a la que le corresponde tomar el turno. La tía del turno anterior le explican lo sucedido y ella señala que es Niña R. la que ha molestado durante la semana a niña S., que se lo estaba buscando. Luego dice a niñas que formen un círculo y les habla sobre lo ocurrido, haciendo hincapié en que si la hermana grande de niña S. siguiera acá (se fue hace unos meses al centro Pudahuel) "nadie le haría nada". y que si niña S. no se defendía era porque no quería que le quitaran la posibilidad del traslado al centro donde está su hermana. (*Registro etnográfico 03-03-2017*).

Las consecuencias identificadas de las situaciones de violencia, tanto física y verbal, se presentan en las entrevistas como sentimientos de infelicidad, disgusto por su estadía en el centro y motivaciones para desear salir de este a través del escape:

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Tú eres feliz?

No tanto.

- ¿Por qué?

Son muy discriminadoras las chiquillas.

(Entrevista 10, 9 años)

- ¿A ti te gusta estar acá en el Galvarino?

Poco.

- ¿Por qué?

Porque a veces las niñas son pesadas y molestan.

(Entrevista 7, 12 años)

- ¿Tú has pensado alguna vez escaparte del centro?

Sí, cuatro veces.

- ¿Y por qué?

Porque las chiquillas me molestaban.

- ¿Quiénes?

La M..., las que se fueron. La M... me molestaba y siempre que salíamos de paseo me daba rabia y me daban ganas de irme.

A partir de lo anterior, es posible caracterizar que los conflictos entre pares se presentan como vulneraciones para las niñas del centro, puesto que instalan situaciones de violencia verbal y física que afecta anímicamente a las niñas, afectándolas directa o indirectamente, lo cual impide el desarrollo de un clima de armonía en las dinámicas cotidianas.

Por otro lado, también es posible identificar que se forman jerarquías entre las niñas de una misma casa, donde un grupo fijo de niñas se impone sobre las otras. Las agresiones de este grupo están dirigidas en su totalidad a otras niñas, principalmente a las niñas de su propia casa, no así hacia las trabajadoras de trato directo o hacia los niños. Esta situación refleja lo planteado por Lagarde, cuando señala que “Cada mujer disputa a todas las demás un lugar en el mundo a partir de reconocimiento del hombre y de su relación con él, de su pertenencia a sus instituciones sociales y del amparo del poder” (2012, p. 475), es decir, las niñas disputan con sus pares en busca de un espacio de reconocimiento y poder, mientras se mantienen en armonía con los sujetos que ostentan ese poder, en este caso con el sujeto masculino y adulto.

Por último, se presenta que este conflicto y enemistad entre las niñas del centro no es tratado formalmente a través de intervenciones que fomenten la sororidad, sino que es naturalizado por las trabajadoras de trato directo, las cuales expresan discursos a las niñas que instalan la comparación, la cual, como señala Lagarde (2012), incita al conflicto, puesto que en la comparación se ostenta el poder de ser más o menos que la otra.

4.2.2 Cuerpo y sexualidad

a) Exposición del cuerpo

La exposición del cuerpo de las niñas se presenta en la observación etnográfica y en las entrevistas, aludiendo, por un lado, a la exposición impuesta de su cuerpo en el que se ven las niñas en lugares como las duchas y la habitación, donde pueden ser observadas por compañeras de casa o las trabajadoras de trato directo. Por otro lado, también se presenta la exposición de su ropa interior durante el orden diario de ropa sucia.

Esta exposición de cuerpo y ropa íntima se presenta como una vulneración debido a que esta es impuesta por un otro adulto (Centro Galvarino/ trabajadora

trato directo) y representa para las niñas una situación indeseada e incómoda. Frente a dicha incomodidad, estas dinámicas al interior del centro vulneran el derecho de las niñas a la intimidad y a controlar su propio cuerpo (Unicef, 2006; Organización de las Naciones Unidas, 2013).

Respecto a la exposición de la ropa interior, esta se presenta en una práctica de una trabajadora de trato directo, quien siempre en su turno ordena a las niñas que pongan en el centro de la habitación todas las prendas usadas en el día que se deben lavar para contabilizarlas. Cuando la trabajadora de trato directo explica el porqué del ritual, señala que a ella no le gusta tocar la ropa, “porque les empieza a llegar la regla y ya vieras tú”. Este ritual es común para las niñas y lo tienen aprendido, de forma que cuando una de ellas está ausente, son las compañeras de casa las que deben tomar sus ropas y ponerlas en el suelo o deben contar cuántas prendas llevan si es que existe confusión:

Niñas en su dormitorio deben ordenar en el suelo toda la ropa sucia del día. Cada una expone la ropa sucia que usó y cuando pierden la cuenta de cuántos hay, tía trato directo pide que los cuenten, tocando la ropa de las otras niñas, incluida la ropa interior. (*Registro etnográfico 06-02-2017*).

En relación a la exposición del cuerpo desnudo que experimentan las niñas en lugares como duchas y dormitorio común, nueve niñas explicitaron en las entrevistas que era una situación que no les agradaba, señalando como motivos principales el hecho de que no les gusta mostrar su cuerpo ni que lo miren, o sienten vergüenza:

(*Entrevista 5, 11 años*)

- ¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?
No me gusta mostrar mi cuerpo.

(*Entrevista 6, 9 años*)

- ¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?
Me incomoda un poquito. No sé, me siento como que mi cuerpo no está acostumbrado a que lo miren...

(*Entrevista 8, 10 años*)

- ¿Y te da vergüenza cambiarte de ropa y que estén las otras niñas cerca?
Sí.

- ¿Por qué?

Me da cosa. No sé.

Otros motivos señalados por algunas niñas es la sensación de que son demasiado observadas particularmente por dos de las niñas de la casa, develando -como se profundizará posteriormente- una lesbofobia hacia aquellas compañeras que consideran que tienen prácticas homoeróticas (Lagarde, 2005):

(Entrevista 4, 10 años)

- ¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las demás niñas?

Sí.

- ¿Qué te pasa?

No me gusta. Aunque seamos mujeres, porque hay algunas niñitas que nos miran siempre.

(Entrevista 7, 12 años)

- ¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

A veces, porque a veces las chiquillas te miran mucho.

Por otra parte, esta exposición corporal permanente también incomoda a las niñas debido a que sienten expuestos sus procesos fisiológicos de maduración, así como también presencian procesos de exploración sexual de sus pares:

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Tú sientes que acá en el centro tú puedes ser tú misma?

No. Porque en mi casa era muy diferente porque en mi casa tenía mi dormitorio privado, o sea, yo me vestía sola, aquí no po, aquí las chiquillas llegan, se bañan y se sacan la toalla al tiro y se visten. Yo no po, yo soy más, me gusta con la toalla ahí cerradita y colocándome la ropa. Como hoy día en la mañana me tapé con el cubrecama.

- ¿Y en tu casa tú sentías que podías ser tú misma?

Sí.

- ¿Por qué?

Porque era más abierto, porque había más confianza, ahí nadie te queda mirando así a ver si tenís cosas o no. O si tenís, no sé po, vellos en tus partes, nadie te queda mirando así po. En cambio, aquí las chiquillas te miran “uy, tenís eso” y no me gusta.

(Entrevista 6, 9 años)

- ¿Por qué te cae mal [niña S.]?

No sé, es muy cochina.

- ¿Qué hace cochino?

No, es que no le va a gustar, es muy asqueroso.

- Si tú quieres me cuentas, ¿prefieres que no?

No, porque es muy cochino.

- A mí no me da asco, pero si no quieres está bien.

Ya bueno. Me habían contado las chiquillas que ella se había metido un lápiz en la (indica la vagina). Y también se toca la... (vagina)...

- ¿y quién te contó eso?

Las chiquillas. Decían que estaba abierta de piernas y con el lápiz.

- ¿Así que eso te cae mal?

Sí.

A partir de los testimonios y circunstancias señaladas, es posible identificar como vulneración la exposición del cuerpo impuesta a las niñas a través de los espacios ofrecidos por el centro y de la práctica de una trabajadora de trato directo particular, lo cual las hace sensibles a incomodidad y pudor, así como juicios y críticas respecto a sus procesos sexuales y fisiológicos.

El panorama presentado transgrede directamente el derecho de niños y niñas a la intimidad y control de su cuerpo. En el caso de las niñas, esta vulneración se identifica más urgente y grave en relación al porcentaje altamente mayor de estas ingresadas a las residenciales por motivos de abuso o comercio sexual, prácticas directamente asociadas al sometimiento y control ajeno del cuerpo (Foucault, 2010; Federici. 2004). Estos antecedentes de vulneración de las niñas exigen los medios para la libertad (Sen, 1999) adecuados en su proceso de reparación al interior del centro, lo que significaría mayor resguardo respecto al derecho a la privacidad y control de su propio cuerpo.

b) Sanciones y juicios lesbofóbicos

La presencia de acciones y comentarios lesbofóbicos se presentan en el análisis como una vulneración, debido a que estos implican la exclusión o expresión de juicios negativos hacia la niña que es categorizada como lesbiana. Esta categorización es arbitraria por parte de las otras niñas de la casa o de las trabajadoras de trato directo a partir de actitudes o acciones, no asumiéndose ninguna niña directamente como tal.

En relación a los juicios negativos y excluyentes dirigidos a niñas que son categorizadas como lesbianas por sus compañeras de casa, estos se dan

principalmente en el contexto de la exposición del cuerpo en las duchas y/o dormitorios, donde las niñas señalan una mayor incomodidad debido a la presencia de las niñas “posiblemente” lesbianas en cuestión:

(Entrevista 7, 12 años)

- ¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

A veces, porque a veces las chiquillas te miran mucho. No todas, la S. se queda pegada, te pregunta algo y se queda pegado mirando. Por eso hay que taparse.

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿No te gusta cambiarte frente a las niñas?

No.

- ¿Por qué?

Porque hay algunas niñas que miran diferente. Hay algunas que tienen problemas, como la S., que la otra vez dijo que yo era, para ella era, no sé, una novia Y eso a mí nunca me gustó que las mujeres me dijeran eso.

- ¿Y cómo te sentiste con eso?

Me sentí más diferente. Ahí yo pensé que debería de haber sido más cubrida de lo que era.

- ¿Tú sientes que fue porque tú te descuidaste?

E igual por parte de ella porque siempre anda mirando a las demás niñas como se visten y cosas así. Yo pienso que eso es un problema psicológico, aunque no es de ella, porque siempre ella pololea con hombres, no con mujeres. Y yo creo que eso es algo de la mente no más. Algo malo que le viene. Como un, no sé, un espíritu malo.

En los testimonios anteriores se observa que algunas niñas consideran una acción negativa y de peligro las miradas de las niñas que a su opinión tienen conductas lésbicas, puesto que todas comparten duchas, pero es solo con ciertas niñas con las que existe esta sensación de peligro, teniendo que recurrir a acciones para protegerse como “taparse” o ser “más *cubrida*” [cubrirse más]. También una de las niñas señala que estas actitudes de “mirar mucho” (a su parecer lésbicas) o decir que es su novia significa “tener un problema psicológico” o acción de un “espíritu malo”, asociando la lesbianidad a una patología o una perversión.

En contraposición a estos comentarios, en el testimonio de la niña a la que se refieren las dos entrevistas anteriores se observa que existe una situación de violencia psicológica -molestar- que tiene como motivación la categorización de lesbiana, la cual además es de conocimiento por las trabajadoras de trato directo, quienes no intervienen en la situación sino para culpabilizar a la niña estigmatizada:

(Entrevista 11, 11 años)

- ¿Oye y a ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

Sí.

- ¿Por qué?

Porque las chiquillas me molestan.

- ¿Qué te dicen?

Que me muestro.

- ¿Y eso es mentira?

Sí.

- ¿Y por qué te dicen eso?

No sé. Me dicen que soy lela, que me muestro. Cuando yo miro pa otro lado me dicen que las estoy mirando a ellas.

- ¿Y eso no es verdad?

(Niega con la cabeza)

- ¿Les has dicho a las tías?

Sí, pero las tías dicen que tienen razón las chiquillas

- ¿Qué las miras mucho?

Sí.

Por otra parte, para una de las niñas de la casa, si bien ser lesbiana puede no significar algo negativo (aunque anteriormente la misma entrevistada lo presentó como “problema psicológico”), sí tiene como consecuencia ser “poco femenina” y que, además, conflictúa sus posibilidades de amistad con ella.

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Y si a la S. le gustaran las mujeres tú qué opinarías?

Sería bien por ella. Porque así tendría otros sentimientos. No tendría tantos sentimientos por el hombre que por la mujer. Pero igual me afectaría un poco por la confianza que le tengo a ella, igual me afectaría un poco porque siempre antes ella era mi mejor amiga. Cuando yo llegué aquí era la única que me hablaba, las demás no me hablaban. Y siempre ella cuando yo llegué aquí era más femenina, no le gustaba ver a las mujeres le daba asco. Pero después con el tiempo ya empezó a cambiar y empezó a mirar a las mujeres más que a los hombres.

En el testimonio anterior es posible observar actitudes lesbofóbicas de rechazo, puesto que le parece conflictivo el hecho de tener en su círculo de amistad a una niña lesbiana, y deshumanización, puesto que no cumple con uno de los atributos esenciales del ser mujer, la heterosexualidad (Lorenzo, 2012).

Por último, se presenta una diferenciación entre niños y niñas en la sanción realizada por las trabajadoras de trato directo respecto a acciones que pueden significar homosexualidad. Por un lado, se presenta la situación de un niño de

aproximadamente 12 años, el cual prefiere sumarse a las actividades de la casa de las niñas que las de su propia casa. Las trabajadoras de trato directo señalan que ellas entienden cómo es él y por eso lo invitan a hacer pulseras, al taller de bachata, entre otras actividades. El mismo niño, durante un juego con bombitas de agua, se suma a unas niñas que imitaban senos con las bombitas y modelaban, modelando también él con las bombitas en el pecho o también se suma a actividades de maquillaje (Registro etnográfico 06-02-2017). Estas actitudes y acciones descritas son aceptadas e incluso motivadas por las trabajadoras de trato directo, no existiendo sanción.

Por otro lado, durante la observación etnográfica, se presenta la situación donde dos niñas tienen un acercamiento que la trabajadora de trato directo interpreta como homoerótica, por ende, llama la atención de las niñas:

Las niñas se acuestan en la alfombra de la sala de estar para ver una película. Tía trato directo reta a dos niñas por estar acostadas con sus rostros demasiado juntos, diciéndole “A ver, ¿qué pasa ahí, se quieren ganar un reto?”. (*Registro etnográfico 13-02-2017*).

A partir de los testimonios y registros presentados es posible señalar como vulneración la lesbofobia expresada en algunos juicios y sanciones provenientes de las niñas de casa y las trabajadoras de trato directo. Esta lesbofobia se caracteriza por actitudes de rechazo, donde se desea evitar la cercanía o la mirada de las niñas catalogadas como lesbianas, así como también representa una dificultad ser amiga de ellas; por otro lado, también se caracteriza por juicios deshumanizadores, donde se expresa que lo lésbico es opuesta a la feminidad; y, por último, se caracteriza por ser objeto de sanción por parte de las trabajadoras de trato directo, no así la homosexualidad en hombres, la cual no es sancionada, sino aceptada.

4.2.1 Control y docilidad

a) Poder y control

La dinámica de control que se establece al interior del centro y la instauración de la obediencia se presentan como una vulneración para las niñas, debido a que limitan su autonomía y poder de decisión sobre su vida, situándolas como un objeto de protección y no como un sujeto de derechos, contrario a los objetivos de la CIDN (Unicef, 2017) y, particularmente respecto a las niñas, al objetivo establecido por la ONU en la resolución del Día Internacional de la Niña, en el cual se señala que el empoderamiento de las niñas es fundamental para erradicación de la pobreza y su participación en las decisiones que les afectan es clave para romper el ciclo de discriminación y violencia (Organización de las Naciones Unidas, 2012).

El control sobre las niñas se observa en las dinámicas internas donde estas deben pedir permiso para la mayoría de sus acciones, como es jugar, cambiar su corte de cabello, ir al baño, entre otros. Del mismo modo, son las trabajadoras de trato directo quienes deciden los horarios para salir al patio, los programas de televisión que pueden ver y las actividades que pueden desarrollar dentro de la sala de estar:

En la sala de estar las niñas quieren ver las noticias del Festival de Talca, pero la tía de trato directo dice que recuerden que no pueden ver las noticias, lo tienen prohibido. *(Registro etnográfico 10-02-2017).*

Niña sale de la sala de estar sin decir nada y tía de trato directo llama su atención y le dice que debe avisar. Luego otra niña le pide a la tía que le corte la chasquilla y la tía le dice que no puede, que debe pedirle a su asistente. *(Registro etnográfico 06-02-2017).*

Los horarios de salida al patio lo deciden las tías. Deben pedir permiso para ir al baño. *(Registro etnográfico 06-02-2017).*

Por otro lado, el control sobre las niñas se observa también en la imposición a que realicen prácticas religiosas que por iniciativa propia estas no desean hacer, como es el rezar antes de comer o asistir al culto:

En el comedor cenan niñas casa 2.1 y casa 2.2. Las tías de trato directo de la casa 2.1 hacen rezar a las niñas antes de comer y retan a quienes no lo hacen. (*Registro etnográfico 06-02-2017*).

En el comedor antes de almorzar, tía de trato directo les dice que deben rezar antes de comer en tono autoritario. (*Registro etnográfico 09-02-2017*).

Tía trato directo me explica que los domingos vienen del culto evangélico a predicar en el gimnasio y que llevan a todas las niñas, porque si un grupo quiere ir no pueden dejar a las demás sin cuidado, así que obligan a ir a todas. (*Registro etnográfico 14-02-2017*).

Este control e imposición es percibido por las niñas, quienes a la pregunta sobre si pueden decidir sobre su vida o ser ellas mismas en el centro, responden, en su mayoría, negativamente:

(*Entrevista 4, 10 años*)

- ¿Y tú acá en el Galvarino sientes que puedes decidir sobre tu vida?

No. Porque estamos acá adentro.

- ¿Y acá quién decide las cosas?

Los tíos.

- ¿y tú cómo te sientes con eso? ¿Te gusta o no te gusta?

No me gusta.

(*Entrevista 10, 9 años*)

¿Y tú sientes que acá en el Galvarino puedes ser tu misma?

Poco.

¿Por qué?

Porque a veces no dejan hacer lo que uno quiera.

Incluso algunas de ellas caracterizan al centro como un lugar de encierro y aislamiento, deseando poder salir al exterior:

(*Entrevista 3, 11 años*)

- Y aquí en el Galvarino, ¿tú sientes que puedes decidir? [sobre su vida]

No.

- ¿Sobre qué cosas no puedes decidir?

Sobre salir un rato afuera a jugar a la calle. Salir con las amigas.

- ¿Y cómo te hace sentir eso?

Mal, porque yo antes salía siempre, aquí uno no puede hacer lo que uno quiere.

- Y si tú pudieses decidir, ¿qué te gustaría decidir?

No (negando con la cabeza). Salir un rato a la calle.

(*Entrevista 6, 9 años*)

- ¿Tú has pensando alguna vez escaparte de acá del centro?

Sí. Una vez.

- ¿Y por qué quería escaparte esa vez?
- No me siento bien acá.
- ¿Por qué no te sientes bien acá?
- Me siento como que esto es una cárcel.
- ¿Qué te hace sentir así?
- Encerradas en el patio. Porque así son las cárceles.

Por último, el control ejercido sobre las niñas se observa también en la medicación que estas reciben, las cuales deben tomar diariamente y, algunas veces, bajo amenazas. Se observa también que las niñas desconocen en algunos casos el diagnóstico por el que están consumiendo pastillas y que el objetivo que comprenden que estas tienen es el buen comportamiento, más que la mejora de la salud:

(Entrevista 3, 11 años)

- Yo he visto que tú tomas medicamentos, ¿para qué son?
- Son para concentrarme en clases algunos y otros son como pa ... pa... no sé, pero tomo la mitad no más ahora pero no sé por qué.
- ¿Y no sabes para qué es esa mitad?
- No.
- ¿Y no te da curiosidad saber qué te están dando?
- No, no me importa.
- ¿Y quién te recetó eso?
- La siquiatra.
- ¿Sientes que las pastillas te sirven?
- No. No tanto.
- ¿Por qué?
- No sé, porque me porto como quiero a veces.
- ¿Y las pastillas deberían hacer que te portaras bien?
- Sí. Y no resulta.

(Entrevista 3, 11 años)

- ¿Oye y tomas remedios acá en el centro?
- Sí.
- ¿Y tú sabes para qué son?
- Para la epilepsia. Es que yo veía cosas, entonces pa la epilepsia, para no ver cosas, también es para portarme bien, para todo eso.
- ¿Y te gusta tomar pastillas?
- No.

Viene enfermera con varias pastillas y vasos de agua. Se acerca a niña L. y le pasa unas pastillas para que se tome. L. niega con la cabeza y dice que no quiere. La enfermera insiste, pero L sigue negándose. La enfermera dice “ya, como tú quieras, tú sabes lo que pasa después y yo no me voy a hacer cargo” y luego se va. Niña L.

se asusta y llama a la enfermera. Se toma la pastilla. (*Registro etnográfico 10-02-2017*).

A partir de lo presentado, es posible caracterizar los discursos y prácticas de vulneración respecto al poder y control como formas adultocéntricas de relacionarse con las niñas donde se las considera como objetos de protección, anulando espacios que potencien la toma de decisiones y autonomía y situándolas como receptoras pasivas de credos y medicamentos. Este panorama posiciona a las niñas en una situación de injusticia, según la dimensión de Fraser (2006) respecto a la representación y la participación de los sujetos en las decisiones sobre sí mismos y su comunidad.

b) Valoración de la obediencia y buena conducta

La valoración de la obediencia responde a las dinámicas de control señaladas anteriormente, puesto que, como plantea Foucault (2010), la vigilancia, disciplinamiento y fiscalización del tiempo, los que se justifican con la búsqueda de protección y supervisión, el verdadero objetivo al que apelan es la docilidad y productividad. Es a partir de esto que la valoración de la obediencia se presenta como una vulneración en relación al control y la no autonomía ya mencionados.

El éxito de estas dinámicas que posicionan a las niñas como objetos de protección se manifiesta en los múltiples testimonios donde ellas sitúan como su aprendizaje más significativo dentro del centro aquello relacionado con la obediencia y la buena conducta, lo que se concreta en “hacer caso” o “portarse bien”:

(Entrevista 3, 11 años)

- ¿Y sientes que el tiempo que pasas acá te ayuda, te sirve para algo? [en el centro]

Sí. Para mejorar.

- ¿Mejorar en qué cosa?

En la conducta.

(Entrevista 11, 11 años)

- ¿Tú sientes que te ha servido lo que has vivido en el Galvarino?

Sí.

- ¿En qué te ha servido?

Me he dado cuenta de hartas cosas.

- ¿De qué cosas te has dado cuenta?

De que me tengo que portarme bien, tengo que hacer caso y cosas que yo no he hecho en mi vida. Porque antes la pasaba así rabiando, pasaba rabiando.

Este aprendizaje significativo lo identifican por parte tanto de las profesionales de terapia, como de las trabajadoras de trato directo:

(Entrevista 9, 11 años)

- ¿Oye y te gusta ir con la sicóloga? ¿sientes que te ayuda?

Sí. Sí. En.... me ayuda mucho.

- ¿En qué cosas te ayuda?

En mejorar mi conducta.

- ¿y qué conducta deberías mejorar?

Me porto muy mal.

(Entrevista 7, 12 años)

¿Y tú qué cosas importantes has aprendido aquí en el centro?

A que tengo que ser respetuosa. A que tengo que portarme bien

¿Y quién te enseñó esas cosas?

Los tíos.

¿Los tíos de aquí de la casa o de la terapia?

Los de la casa y de la terapia.

En relación a la buena conducta, una de las formas que se destacan en las entrevistas es la relacionada con no decir garabatos:

(Entrevista 6, 9 años)

- ¿tú sientes que estar acá en el Galvarino te ayuda?

Sí.

- ¿en qué cosas te ayuda?

La tía R. nos ha enseñado a que no debemos decir garabatos. La tía R. nos enseña muchas cosas y eso es lo que a mí me cuesta, como yo digo garabatos, eso es lo que a mí me cuesta, porque a donde yo digo garabatos eso es lo que a mí me cuesta y no puedo parar de decir garabatos.

(Entrevista 4, 10 años)

- ¿Y te enseña cosas [la terapia]?

Sí.

- ¿Qué cosas?

A no decir garabatos, a portarme bien.

(Entrevista 7, 12 años)

¿Y sientes que el tiempo que has estado acá [en el centro] te ha cambiado?

Sí.

¿En qué cosas te ha cambiado?

En mi manera de hablar un poco. Yo no era tan así, porque antes decía más garabatos y ahora no.

¿y eso para ti es bueno?

sí.

Del mismo modo, las niñas también expresan la valoración por la buena conducta y el castigo como una forma eficiente de llegar a ello a partir de las dinámicas relacionadas con las niñas más pequeñas.:

(Entrevista 9, 11 años)

- ¿Qué opinas tú cuando las llevan a la casa Aurora cuando se portan mal [a las niñas de la casa 2.1]?

Me da pena que se porten mal. Son chiquititas. Me da rabia.

- ¿Tú crees que está bien que las lleven a la casa Aurora?

Sí, cuando se portan mal. Porque hay un dicho que dice “al que se porta mal, castigo le va a dar”.

(Entrevista 3, 11 años)

- ¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Mal.

- ¿Por qué?

Porque son como muy porfiadas

- ¿Qué opinas de que las lleven a la casa Aurora cuando se portan mal?

Bien po, así se ponen más derechitas y no hacen cosas que no tienen que hacer.

Contrario a la mayoría de los discursos y dinámicas de control y obediencia, se presenta un solo testimonio y un solo registro etnográfico en donde es posible observar un enfoque de derechos, aspirando a aprendizajes significativos respecto al cuidado propio y al fomento de la autonomía:

En la sala de estar realizan actividad de hacer alfajores. Luego de terminarlos, tía trato directo improvisa una reflexión en relación a cómo pueden invertir en materiales y luego hacer alfajores para vender, en relación al precio costo y el precio venta. También las invita a reflexionar respecto a qué comprarían con el dinero ganado, a ver si entienden las necesidades básicas y no caen en un consumismo innecesario. *(Registro etnográfico 17-02-2017).*

(Entrevista 1, 12 años)

- ¿Y tú sientes que aprendes algo en esas sesiones de terapia?

Sí, mucho.

- ¿Qué cosas has aprendido?

A cuidar mi cuerpo. A aprender que mis hermanos no son mis hijos, que son mis hermanos. Y que el amor que le tengo es demasiado y que somos hermanos, no somos mamá e hijos.

En relación con lo expuesto, es posible afirmar que, si bien existen dos situaciones en el que se expresan acciones enfocadas a cuidado personal, empoderamiento y autonomía, las acciones y actitudes que priman en el centro son aquellas donde el poder adultocéntrico se ejerce sobre las niñas a través de la vigilancia, el control y la imposición de ciertos hábitos. Este poder tiene su efecto en ellas, el cual se expresa a través de la sobrevaloración que tienen de la obediencia y la buena conducta como aprendizajes significativos, aspectos íntimamente relacionados con el estereotipo de feminidad de “señorita” desarrollado anteriormente y con la esencialidad femenina de la “obediencia” (Lagarde, 2005).

Lo anterior sitúa a las niñas en una situación de injusticia, puesto que, como señala Sen, la justicia no implica solo cubrir las necesidades básicas, sino empoderar a las personas para que sean capaces de encontrar su bien-estar y sean sujetos agentes de sus vidas (Sen, 1999; Cortina & Pereira, 2009). En el caso de las niñas, como se mencionó anteriormente, este empoderamiento se considera clave para romper con el círculo de discriminaciones y violencia.

4.3 Relación entre representaciones y experiencias de vulneración

4.3.1 Espacios comunes entre representaciones y discursos y prácticas de vulneración

Dentro de las relaciones que es posible establecer entre los discursos estatales en las representaciones de las niñas en las políticas públicas y los discursos y prácticas de vulneración de las niñas y su entorno en la residencial Cread Galvarino, es posible señalar que existe una conceptualización transversal de las niñas como madres. Por un lado, en las políticas públicas, una de las pocas particularizaciones que existen de la niña es en relación a posibilidad de embarazo o situación de maternidad, donde en el caso de esta última el objetivo de la política apunta a asumir esta identidad por sobre objetivos que se dirijan a la vulneración que provocó la maternidad temprana. Por otro lado, en las vulneraciones

caracterizadas en los discursos y prácticas se presenta que, tanto en sus hogares antes del centro como en la residencial misma, las niñas asumen labores de cuidado (hacia hermano/as o niñas pequeñas), las cuales son impuestas o naturalizadas.

El adultocentrismo también se presenta de forma transversal en las políticas y prácticas de vulneración. Respecto a las representaciones de las niñas en las políticas públicas, se establece un adultocentrismo en relación a la constante necesidad de legitimización adulta que requieren las decisiones de las niñas respecto a su cuerpo y sexualidad, como se presenta en las leyes interrupción voluntaria del embarazo y educación sexual; del mismo modo, el adultocentrismo se expresa en las políticas dirigidas a las mujeres, donde las niñas no son particularizadas²³, asumiéndose en una generalidad adulta que no las incluye como sujetos de estudio para la creación de políticas públicas o como beneficiarias de programas.

Del mismo modo, respecto a las experiencias de vulneración de las niñas, la mayoría de estas son impulsadas por dinámicas adultocéntricas establecidas en el centro, donde la institución y las trabajadoras de trato directo imponen actividades y prácticas que van en contra de la voluntad de las niñas, como es la exposición del cuerpo, la toma de medicamentos, la práctica del culto y las actividades de recreación.

El carácter adultocéntrico que prima en las representaciones de las niñas en las políticas y sus experiencias de vulneración tiene como consecuencia común la conceptualización de las niñas como objeto de protección, inhibiendo su accionar como sujetos de derecho. Esto se presenta en las representaciones de las políticas dirigidas a las mujeres, donde, si bien las niñas se presentan en ocasiones como beneficiarias, estas políticas las posicionan como un objeto pasivo receptor, limitando los espacios en que su opinión sea decisiva y sometiéndolas a procesos de control y vigilancia, como es el caso de la obtención del anticonceptivo de

²³ Solo son particularizadas en los casos de maternidad/embarazo como se señaló anteriormente.

emergencia o la interrupción voluntaria del embarazo. Este escenario de control, vigilancia e invalidación de opinión en el que se ven involucradas las niñas se contrasta con el escenario de las mujeres adultas, quienes en el marco de la misma política pueden desenvolverse como sujetos de derechos plenamente.

Por otra parte, las experiencias de vulneración de las niñas en el centro se relacionan con su posicionamiento como objetos de protección y no sujeto de derecho en la medida en que, si bien el centro contempla la satisfacción de todas las necesidades básicas (ropa, techo, comida), ese se configura como un lugar de encierro donde las niñas no pueden decidir sobre su vida, donde todas sus actividades son mediadas y decididas por un/a adulto/a y donde el “buen comportamiento” se asocia a una práctica de obediencia y sumisión, anulando experiencias de autonomía.

Una última característica que es posible identificar transversalmente en las representaciones de las políticas públicas y las experiencias de vulneración son las relaciones de poder entre niños y niñas que expresan la reproducción de un sistema patriarcal, donde los niños se sitúan como lo Absoluto y, por ende, naturalmente favorecido frente a las niñas, las que se posicionan como la otredad o lo subalterno (Beauvoir, 1986; Spivak, 1998). Por una parte, esta situación se presenta en las políticas públicas de niñez a través de la generalización de género que realiza en sus planteamientos, donde principalmente se alude a “niños” o “niños, niñas y adolescentes”, posicionándolos como sujetos homogéneos desde lo masculino; del mismo modo, el carácter patriarcal de las políticas de niñez se advierte en la nula alusión que existe hacia vulneraciones particulares de las niñas como es el trabajo doméstico, cuidado de otros o explotación sexual, donde en este último, a pesar de que los ingresos de niñas superan ampliamente a la de los niños, no existe una particularización profunda de estas en cuanto a dicha vulneración.

Por otra parte, el carácter patriarcal en las experiencias de vulneración de las niñas se expresa la desigualdad que existe en las dinámicas del centro entre niñas y niños, donde estos últimos se ven favorecidos con más actividades, espacios de

esparcimientos, así como con menos sanciones; del mismo modo, las relaciones de poder entre hombres y mujeres también se presentan en los roles de cuidado que asumen las niñas en la residencial, los que son naturalizados por la comunidad del centro y que, generalmente, obedecen a una vulneración ya experimentada y reproducida en sus familias, antes de ingresar al hogar.

4.3.2 Diferencias e inconexiones entre representaciones y experiencias de vulneración

Si bien se han planteado anteriormente puntos en común en la relación de las representaciones de las niñas en las políticas públicas y sus experiencias de vulneración, también es posible identificar en esta relación inconexiones entre los derechos que las políticas aspiran a proteger e incentivar y las vulneraciones que las niñas experimentan tanto en sus familias como al interior del centro.

Una de estas inconexiones se presenta en la naturalización de dos formas de trabajo infantil que vulneran a las niñas en particular: el trabajo doméstico y el cuidado de otros. En las políticas públicas, cuando se hace referencia al trabajo infantil como posible vulneración, no se hace mención del trabajo doméstico, a pesar de las cifras de diversas organizaciones respecto a ello, las cuales indican que las niñas dedican bastantes horas a esta función; incluso en las clasificaciones establecidas por Sename para las vulneraciones (leve, mediana y alta complejidad), el trabajo doméstico y de cuidado no es considerado en ninguna de estas.

A pesar de esta no consideración, en las entrevistas y la observación etnográfica fue posible identificar una alta presencia de niñas que debían cumplir con estas tareas en sus hogares y que algunas de estas – el cuidado de otros – continuaban realizándolas en el centro. De esta manera se observa que una vulneración común a las niñas no es contemplada en las políticas públicas que debiesen alertar y reparar estas vulneraciones, lo que implica que es una práctica

naturalizada, representando a las niñas como sujetos que en esencia se dedican a esas labores, por lo que no existe vulneración.

Por otra parte, también es posible identificar que existe una inconexión entre la ambigüedad y generalización de las niñas presente en las políticas públicas y las vulneraciones particulares de las niñas que se determinaron en el análisis realizado a sus discursos y prácticas. Tanto en las políticas de niñez como en las políticas de género y la mujer se representa a la niña como un sujeto ausente y generalizado, donde su inclusión en apelativos de “niños” y “mujeres” es incierta. En el caso de las políticas de niñez, existe un apartado titulado “Enfoque de género”, el cual abre la posibilidad de profundizar respecto a las particularidades de género en relación a los niños y niñas, pero que se dedica principalmente a definir conceptos teóricos que no refuerzan ninguna perspectiva diferenciadora entre niños y niñas. Por otro lado, en el caso de las políticas de género y la mujer, si bien se profundiza en sujetos particulares como la mujer indígena y se menciona en ocasiones diferencias etarias, estas siempre aluden a “jóvenes” o “adultos mayores”, omitiendo en general cualquier particularidad relacionada con las niñas, salvo para casos de embarazo o maternidad precoz.

La representación de las niñas como sujeto ausente y generalizado descrito anteriormente no coincide con las particulares vulneraciones que experimentan las niñas en relación a su género y su edad. Dentro de estas vulneraciones es posible mencionar el trabajo doméstico y cuidado de otros; las diferencias en las actividades, espacios y sanciones respecto a los niños, donde las niñas se ven desfavorecidas; las acciones y juicios lesbofóbicos dentro del centro; y las imposiciones de feminidad y obediencia. A partir de esto, se hace incoherente que las políticas apelen a representaciones generalista de las niñas, mientras que sus experiencias expresan vulneraciones propias de las relaciones de poder que las entrecruzan.

En relación a lo anterior, también se presenta una diferencia e inconexión respecto a la representación de las políticas de la niñez que se refiere a las niñas

como sujeto de atención frente a factores de precarización. En esta representación se observa que las niñas solo son particularizadas en situaciones de discapacidad o de embarazo/maternidad, aun cuando se ha establecido a nivel mundial a la niña como uno de los grupos más discriminados y vulnerados del mundo (Organización de las Naciones Unidas, 2012), lo que implica que se sitúan en sí como sujetos precarizados debido a las relaciones de poder imperantes del adultocentrismo y patriarcado. Las políticas públicas, al plantear como focos de precarización solo dos situaciones puntuales, anulan el factor edad y género como determinantes en las opresiones simultáneas e interseccionadas que afectan a la niña, aun cuando son estas opresiones las que más se presentan en las vulneraciones identificadas en las prácticas y discursos, siendo determinantes en la subordinación interseccional que afecta a las niñas.

CONCLUSIONES

A partir de los análisis realizados, fue posible identificar las representaciones de las niñas presentes en discurso estatal a partir de la revisión de las políticas públicas relacionadas con la niñez y el género. Del mismo modo, se caracterizaron las experiencias de vulneración de las niñas a través de las prácticas dentro del centro Galvarino y los testimonios otorgados durante las entrevistas. Lo anterior, permite analizar y comprender relaciones existentes entre prácticas y discursos sobre las experiencias de vulneración en niñas que se encuentran en residenciales Sename.

El primer análisis fue el relacionado a la representación social de las niñas del discurso estatal chileno en las políticas públicas de niñez, donde fue posible identificar tres formas de representación: a) las niñas como sujeto ausente y generalizado, b) las niñas como sujeto vulnerado-naturalizado y c) las niñas como sujetos de atención solo en relación con factores de precarización.

En función de estas tres representaciones se logró establecer, en primer lugar, que la presencia del Enfoque de Género incluido en las políticas públicas de niñez y adolescencia como una forma de responder a los requerimientos internacionales de la CEDAW²⁴, entre otros, no significa que existan estrategias de intervención o metodologías de acciones concretas para la profundización de las vulneraciones a partir del género de niños y niñas, otorgando una posibilidad de visibilización para estas últimas. Por el contrario, las ideas desarrolladas en dicho enfoque son de carácter general, definiendo conceptos y señalando algunas indicaciones ambiguas, donde se hace mención de que existen diferencias de género, sin referirse a cuáles son estas y a través de qué acciones y metodologías deben ser incluidas en los diversos programas.

²⁴ Siglas en inglés que hacen referencia a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

La situación anterior es particularmente desfavorecedora para las niñas, puesto que en una sociedad estructurada y atravesada por relaciones de poder que reproducen la dominación masculina (Bourdieu, 2000) y donde lo masculino es considerado como Lo Absoluto y lo femenino como “lo Otro”, lo subalterno (Beauvoir, 1986; Spivak, 1998), las generalizaciones están dictaminadas por dichos esquemas androcéntricos y patriarcales, quedando lo femenino ausente o marginado, situación que se presenta en las políticas analizadas.

Por otro lado, es posible establecer que existe una naturalización de prácticas que vulneran especialmente a las niñas, las cuales tienen relación con el trabajo doméstico y el cuidado de otros no remunerado, vulneración que produce y reproduce una cronificación de esta práctica, trascendiendo la obligatoriedad social de asumir dichas tareas también a la vida adulta. La naturalización de estas prácticas también provoca que no exista una prevención de ellas en sus programas, puesto que no están incluidas en la clasificación de vulneraciones (leve-mediana-alta) establecida por el Sename. Esto puede tener implicancia en el hecho de que, en el PPF, programa dedicado a la reparación de vulneración leve y prevención, exista un mayor número de niños, mientras que en los programas residenciales donde se atienden vulneraciones medianas y altas (RPM, CREAD) sea mayor el número de niñas.

Por último, es posible establecer que las niñas solo son consideradas de forma particular en las políticas de niñez en cuanto se ven atravesadas por otras situaciones que arriesgan precariedad, como es la discapacidad y el embarazo/maternidad. De este último caso, se desprende del análisis que la especificación que se hace de las niñas no es en función de ellas como sujeto de reparación de vulneración, sino como sujeto madre que debe cumplir un rol de cuidado a través del apego y el trabajo remunerado, dejando fuera las especificaciones de este tipo dirigidas a un niño que es padre.

En función de las ideas y el análisis presentado, es posible concluir que la representación general de las niñas en las políticas de niñez y adolescencia es,

paradójicamente, la invisibilización. Esta invisibilización se da en un espacio que brindaría oportunidades para visibilizar a las niñas, como es el Enfoque de Género, así como también se presenta en la invisibilización de vulneraciones particulares de las niñas, como es el trabajo doméstico y el cuidado de otros no remunerado, a través de la naturalización de dichas prácticas y, con ello, su ausencia en las definiciones de maltrato leve-mediano y alto; por último, las niñas son invisibilizadas al ser consideradas solo en función de otros factores como es la discapacidad o en función de su embarazo/maternidad.

Por otro lado, en relación a la representación social de las niñas del discurso estatal chileno en las políticas públicas enfocadas en la mujer, también fue posible identificar tres formas de representación, las cuales se definen como: a) Las niñas como sujeto ausente y generalizado; b) Las niñas como madres o posibles embarazadas; y c) Las niñas como objeto de protección.

A partir del análisis realizado y de las representaciones identificadas es posible establecer que, al igual que en las políticas pública de niñez, existe una invisibilización de las niñas, donde estas son eclipsadas por la generalización “mujeres”, puesto que su inclusión en dicha nominación es poco clara y constante. Lo anterior refleja un orden social adultocéntrico (Duarte, 2012) y posee como consecuencia que tanto en informes de diagnóstico, así como en acciones a emprender, no estén presentes las niñas como sujetos receptores de dichas evaluaciones y beneficios.

Por otro lado, la invisibilización de las niñas se vuelve más evidente y preocupante cuando esto impide que se identifiquen como un grupo social altamente vulnerado, como es el caso de la feminización de la pobreza. Como señala el estudio citado en el análisis, además de una feminización de la pobreza, es posible también referirse a una infantilización de la pobreza, lo cual en la intersección determina a las niñas como sujetos más vulnerables y que, por ende, son estas el grupo social más desvalido económicamente. Por último, esta invisibilización se presenta como incoherente y paradójica en relación al principio

de “reconocimiento, integración y oportunidades” señalado en el Plan de Igualdad, puesto que este plantea que “Reconocer significa valorar de igual manera a quien es distinto y hacerlo gratuitamente, por la convicción de que esa valoración es un acto de justicia” (Servicio Nacional de la Mujer, 2011, p. 23), aun cuando en el Plan mismo no se está reconociendo a las niñas como sujeto.

Respecto a la única visualización de las niñas en relación al embarazo y/o maternidad, es posible concluir que las políticas públicas analizadas reproducen roles de género estereotipados, los que vinculan a lo femenino con la maternidad y el cuidado de otros (Lamas, 1996; Lagarde, 2005), estableciendo una desigualdad en cuanto a la corresponsabilidad social. Esta vinculación a la maternidad también se plantea de forma absoluta, independiente de la clase de edad de los sujetos, anteponiendo siempre la maternidad de las niñas, antes que su niñez.

Por último, se distingue que las políticas públicas respecto a sexualidad y regulación de fertilidad presentan un marcado carácter adultocéntrico, donde es el control y lo deseado por los padres/madres/colegio/juez lo que se prima, antes de los derechos sexuales de niños, niñas y adolescentes. Del mismo modo, este adultocentrismo se refleja en la dependencia en la que sitúan a las niñas, donde su interés superior y voluntad debe ser legitimada por un otro adulto, evidenciando su calidad de sujeto subalterno (Spivak, 1988). Si bien el adultocentrismo afecta tanto a niños y niñas, en el marco de estas políticas de sexualidad son las niñas quienes se ven principalmente más vulneradas, puesto que son ellas donde recae el peso del embarazo y la maternidad, tanto física como socialmente.

El segundo análisis realizado se dedicó a la caracterización de las vulneraciones de las niñas que se encontraban internadas en el centro residencial Galvarino a través de los discursos y prácticas. A partir de este análisis se propusieron tres ejes temáticos para la caracterización realizada: a) Relaciones de género; b) Cuerpo y sexualidad; c) Control y docilidad.

En el primer eje temático, “Relaciones de género”, se identificaron diversas vulneraciones, las cuales se presentaban tanto en su vida anterior al ingreso del centro, como en la residencial misma. Dentro de estas vulneraciones se encuentra el trato desigual entre niños y niñas, donde estas últimas se ven desfavorecidas en el uso de espacios las actividades ofrecidas y las sanciones recibidas; las actividades de trabajo doméstico y cuidado de otros en los que las niñas se ven involucradas, como es el cuidado de hermanos en sus casas o el cuidado de las niñas de la casa 2.1 en el centro, así como también la realización de labores de aseo en el hogar o preparación de comida; la imposición y reproducción de identidades estereotipadas de feminidad, donde se aspira a una identidad “femenina y de señorita”; y, por último, el conflicto y la violencia entre pares, el cual no es regulado formalmente y perjudica la estadía y proceso de reparación de vulneraciones de las niñas.

El segundo eje temático “Cuerpo y sexualidad” abarca las vulneraciones identificadas al interior del centro y que tienen relación con la exposición del cuerpo de las niñas y discursos y conductas lesbofóbicas. Respecto a exposición del cuerpo se puntualiza la incomodidad y desagrado de las niñas por tener que exponer su cuerpo en espacios comunes como las duchas y dormitorio, impidiéndoles desarrollar una intimidad tranquila, sobre todo en lo que se refiere a sus procesos fisiológicos y hormonales. Por otro lado, se identifican conductas lesbofóbicas que se expresan en marginación, molestia, sanción y juicios negativos hacia aquellas niñas que se consideren que tiene conductas lésbicas.

Por último, en el tercer eje temático “Control y docilidad” se abordaron las vulneraciones relacionadas con el poder adultocéntrico impuesto desde en el centro en las dinámicas internas, donde las niñas son tratadas principalmente como objeto de protección y no como sujeto de derechos. Estas dinámicas se expresan en el escaso poder que tienen las niñas dirigir decisiones cotidianas como ropa, cambio de pelo, actividades, hora de patio, etc., así como también decisiones de más envergadura como es la toma de medicamentos y la praxis religiosa. Por otro lado,

se observa como vulneración también las consecuencias de este poder y control ejercido sobre ellas, la cual se expresa en la sobrevaloración de la obediencia que poseen las niñas, considerado uno de los aprendizajes más valiosos obtenido en el centro.

A partir de estas vulneraciones y sus características desarrolladas, es posible concluir, por un lado, que existe una vinculación entre las vulneraciones experimentadas por las niñas antes de su ingreso al centro y en el centro mismo: desigualdad en el trato respecto a sus hermanos o respecto a los niños del centro, roles de maternidad tanto hacia sus hermanos/as como hacia las niñas de la casa 2.1, presión e imposición de roles de feminidad, sobre todo relacionado con el comportamiento y presentación personal. De este modo es posible determinar que el centro actúa como un reproductor, y no un reparador, de vulneraciones que algunas niñas ya vivían en sus hogares.

Por otro lado, también es posible concluir que las acciones y discursos de las trabajadoras de trato directo son relevantes a la hora de reproducir este tipo de vulneraciones al interior del centro. Esta relevancia de las prácticas radica en lo expresado en las Orientaciones técnicas de los Cread en relación a la importancia formativa de la convivencia en el espacio residencial, puesto que corresponde a una intervención permanente a través de las relaciones propias de la vida cotidiana (Servicio Nacional de Menores, 2013).

De este modo, la intervención de las trabajadoras de trato directo en la cotidianidad participa de las experiencias de vulneración de las niñas, por un lado, a partir de la sanción marcada que existe hacia estas, la cual, apunta a un estereotipo de "señorita", posee un carácter lesbofóbico y, además, es mayor a la de los niños, incluso en situaciones donde son estos los responsables. Del mismo modo, la acción de las trabajadoras de trato directo se presenta en las actividades que promueven en la cotidianidad, como son aquellas que reproducen estereotipos de feminidad o aquellas que imponen una práctica religiosa contra la voluntad de las niñas. Por último, también las acciones y discursos de las trabajadoras de trato

directo reproducen vulneración cuando naturalizan el trabajo de cuidado que hacen las niñas de la casa 2.2 a las de la casa 2.1, al igual que la violencia y conflictos existentes entre pares, sin fomentar situaciones de reconciliación o sororidad e incluso, en ocasiones, arriesgándose a fomentarla a través de comparaciones. En todas estas intervenciones de las trabajadoras de trato directo se comprende que estas actúan desde un poder adultocéntrico, primando en la práctica la vigilancia, el castigo y el control, sin generar espacios de empoderamiento para las niñas.

También tras el análisis es posible concluir que existe una naturalización de las vulneraciones de las niñas, tanto fuera como dentro del centro. Esa naturalización se observa en la inexistencia de acciones que tengan por objetivo la reparación de dichas vulneraciones, lo cual, como se dijo anteriormente, provoca una reproducción de estas experiencias. De esta manera el *habitus* de las niñas se conforma según estas dinámicas familiares y, posteriormente, residenciales, que proponen la desigualdad entre hombres y mujer y entre niñez y adultez: la heterosexualidad, los roles domésticos, la obediencia y el servilismo, y el esencialismo femenino como lo natural. Lo anterior implica que, si bien las niñas pueden experimentar acciones reparatorias en sus terapias personales dentro o fuera del centro, en las acciones cotidianas siguen siendo vulneradas, debido a que la naturalización impide una acción reparatoria.

Por último, tras el análisis de las vulneraciones en los discursos y prácticas de las niñas, es posible concluir que estas limitan el desarrollo de sus capacidades e identidades y, con ello, su búsqueda del bien-estar y la libertad, posicionándolas en un lugar de injusticia. Estas limitaciones se presentan en la imposición de estereotipos de feminidad de “señoritas”, de la heterosexualidad, de horarios, prácticas religiosas y toma de medicamentos, entre otros.

Por otro lado, esta injusticia se presenta en relación a la dimensión económica y cultural planteada por Fraser (2008). Respecto a la dimensión económica, las niñas tienen menos recursos que los niños en cuanto a espacios y actividades, así como también realizan un trabajo de cuidado de otros no

remunerado ni reconocido al interior del centro. Por otro lado, en cuanto a la dimensión cultural, las niñas se ven enfrentadas a situaciones de discriminación frente a los niños, quienes son favorecidos en varios aspectos, así como a situaciones de control y poder frente a los adultos, ambas injusticias impuestas a través de una dominación cultural adultocéntrica y patriarcal.

Finalmente, las niñas se ven en una situación de injusticia en función de lo planteado por Sen (2004) respecto a las capacidades y medios para la libertad ofrecidos en el centro, donde la naturalización de sus vulneraciones particulares impide comprender sus necesidades y la capacidad de convertir los medios en bienestar. Lo anterior se presenta en la exposición forzada de su cuerpo en la que se ven las niñas en algunos espacios del centro, no considerando el alto número de niñas ingresadas por vulneraciones de carácter sexual, donde es el cuerpo el primer espacio de control y violencia. Del mismo modo, el centro no fomenta espacios o actividades que permitan la reparación de las vulneraciones de las niñas, como es acciones en función de mejorar la convivencia entre pares y eliminar las labores de cuidado de las niñas, aspirando a relaciones de sororidad y no de maternidad, lo cual refleja que no se desarrollan oportunidades reales para que las niñas obtengan el bien-estar o desarrollo de libertad.

El tercer y último análisis realizado examinó las relaciones entre las representaciones de los discursos estatales con las experiencias de vulneración identificadas y caracterizadas a partir de las entrevistas de las niñas y las prácticas del centro residencial. Por un lado, fue posible establecer relaciones de similitud entre las representaciones presentes en las políticas y las experiencias de vulneración de las niñas, como es la conceptualización de la niña como madre, donde sea producto de un embarazo o como un reemplazo de la figura ausente de la madre adulta, se plantea como natural que las niñas asuman ese rol y se les considere como tal, incluso por sobre su situación de niñas.

También se distinguen espacios comunes entre representaciones y vulneraciones la opresión adultocéntrica, donde las niñas se ven coartadas,

controladas y vigiladas en el proceso de acceso y reparación de derechos por el mundo adulto, sobre todo en lo referente a su cuerpo y sexualidad. Este carácter adultocéntrico asume otra característica común entre vulneraciones y representaciones, la cual es la conceptualización de las niñas como objeto de protección y no como sujetos de derechos. Esto se observa en los diversos casos en que las niñas, si bien reciben protección y seguridad de sus necesidades básicas, se posicionan como dependientes del mundo adulto para obtenerlas, planteándose sus opiniones y autonomía como secundarias y a la merced de la legitimización adulta.

Un último aspecto común entre las representaciones de las políticas públicas y las experiencias de vulneración de las niñas tiene relación con el sistema sexo/género, el cual establece la superioridad del hombre frente a la mujer, lo que para las niñas implica su ausencia y generalización en las políticas públicas, así como también la naturalización de sus vulneraciones particulares y un trato desigual en sus familias y en las dinámicas residenciales.

Por otra parte, también fue posible establecer relaciones de inconexión entre las representaciones y las experiencias de vulneración de las niñas. Entre las inconexiones se encuentra la no tipificación del trabajo doméstico y cuidado de otros como vulneración, y, por ende, la invisibilización de este, aun cuando en la mayoría de los relatos de las niñas se presenta esta situación. Del mismo modo también se presenta una inconexión respecto a la ambigüedad y generalización en el tratamiento de las niñas en las políticas pública, invisibilizando su situación como grupo altamente precarizado, siendo que es posible encontrar una variedad de vulneraciones que afectan particularmente a las niñas y mantienen esta precarización, las que, incluso, son reproducidas en el mismo centro.

A partir de este análisis es posible concluir que los elementos que las representaciones de las niñas en las políticas públicas tienen en común con las experiencias permiten y reproducen vulneraciones, impidiendo una intervención y reparación eficiente y oportuna. La constante conceptualización de las niñas como

madres y como objetos de protección en una dinámica social caracterizada por relaciones de poder patriarcales y adultocéntricas tienen como consecuencia que el Estado y sus instituciones de protección de derechos -incluyendo en estos sus trabajadores/as, como las de trato directo- actúan como reproductores de dichas vulneraciones y no como garantes de derecho.

Por otra parte, también es posible concluir que el enfoque de género o inclusivo planteado desde las políticas pública de niñez y para la mujer no abarcan a las niñas como sujeto, sino que las sitúan como una otredad subalterna, debido a que existe un gran contraste entre la diversidad de vulneraciones particulares que afectan a las niñas y las representaciones generalistas planteadas en las políticas, donde no se les visibiliza como grupo altamente precarizado y diferenciado de las mujeres adultas y los niños. De este modo, la niña homogénea y equiparable a las mujeres y niños planteada desde las políticas públicas no es coherente con la diversidad de niñas y sus vulneraciones, lo cual impide que se establezcan medidas de prevención acordes a esta realidad específica, así como acciones a nivel residencial que sean efectivas en la reparación de derechos. Por el contrario, la poca visibilidad otorgada a las particularidades de las niñas permite la reproducción y naturalización de sus vulneraciones hasta conformar en ellas un habitus que normaliza las opresiones adultocéntricas y patriarcales que las entrecruzan.

Como conclusión general de este estudio es posible afirmar que las niñas son invisibilizadas por el Estado. Esta invisibilización a nivel de discurso de políticas públicas es para todas las niñas en general; por otro lado, a nivel de programas e instituciones dirigidas a la prevención y reparación de la vulneración de derechos, las niñas invisibilizadas son aquellas en situación de pobreza, violencia y marginación, lo cual las sitúa en un lugar aún mayor de precarización. La ausencia de las niñas en los discursos y prácticas estatales frente a la diversidad de vulneraciones particulares identificadas en sus experiencias implica, desde el axioma de que es imposible comunicar (Watzlawick et al, 1981), que estas son consideradas a nivel político como sujetos poco relevantes, siempre el borde de los

grupos de dominación adultos y masculinos, determinándola en la subalternidad y negando o normalizando sus identidades marcadas por la intersección de diversas opresiones.

Frente a esta misma situación, es posible también concluir que las vulneraciones identificadas y su ausencia en el discurso estatal manifiestan la necesidad de crear políticas públicas que surjan de un discurso real y aterrizado provenientes de los sujetos a los cuales están dirigidas: las niñas. Esto implicaría un reconocimiento y legitimización de este grupo subalterno y, con ello, una ruptura a estas prácticas de dominación del Sujeto Central (Spivak, 1998). Por otro lado, también se manifiesta la necesidad de que las políticas públicas que surjan de un diálogo con el grupo vulnerado tengan una bajada real a la acción residencial que sobrepase la inclusión formal del “enfoque de género” o “enfoque de diversidad” en los programas que, según lo observado, se limita a definiciones teóricas o sugerencias vagas. De lo contrario Chile no estaría cumpliendo en la realidad con los estándares nacionales a los que ha adscrito (Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Niña).

Por otro lado, también es posible concluir que las niñas judicializadas en situación de medidas de internación en una residencia se asemejan en diversos aspectos a las características de la huacha del siglo XIX-XX desarrolladas por Montecinos (2007) y Salazar (2006), entre otros. Esta similitud se presenta, en el caso del relato de Montecinos, a la naturalización de la maternidad como identidad unívoca, peligrando la reproducción del mito mariano a través del discurso y las prácticas estatales, y valoración social respecto al niño. En el caso de lo planteado por Salazar (2006), una primera similitud es la invisibilización que existe, tanto en las políticas como en el estudio del historiador, de sus características y vulneraciones particulares, posicionándose en los dos discursos como la otredad generalizada en función del Sujeto Central niño/huacho; del mismo modo, también se presentan similitudes en cuanto a la vulneración de la huacha en relación a su

cuerpo (como objeto sexual o como objeto a disposición de los adultos), al trabajo doméstico, a la imposibilidad de huir del hogar/residencial disfuncional y a su desigual autonomía frente los niños para el uso de los espacios y sus actividades.

Esta similitud expuesta anteriormente permite afirmar que la identidad latinoamericana de niñez, género y pobreza que se encarna en la figura de la huacha sigue reproduciéndose en las vulneraciones de las niñas pobres y judicializadas de hoy, lo cual sugiere que es necesario comprender los planteamientos y avances propuestos desde las organizaciones internacionales en el marco de un contexto e identidad latinoamericana (Castillo-Gallardo, 2015; Pilotti, 2001), perspectiva que permitiría identificar la cronificación de violencias que se perpetúan desde lo colonial, tercermundista, post-dictatorial y capitalista, como son aquellas que afectan a la huacha y, con algunas variaciones, se reproducen en la niña judicializada actual.

Respecto a las teorías de la justicia desarrolladas en esta investigación, es posible concluir que las niñas son sujetos de injusticia en relación a diversos elementos. Dentro de estos, se encuentra el hecho de que su invisibilización y generalización en los discursos y prácticas estatales que las posicionan como sujetos de otredad y subalternos impiden el alcance de una justicia desde la dimensión cultural y política, puesto que son sujetos desvalorizados en relación a lo adulto y masculino, así como posicionados como objetos de derecho que impiden que participen de las decisiones de su comunidad. Asimismo, la invisibilización de vulneraciones en relación al trabajo doméstico implica también una situación de injusticia desde la dimensión económica, ya que no existe la posibilidad una retribución económica por el trabajo realizado.

Del mismo modo esta invisibilización y generalización significa que la justicia está planteada desde el Estado desde una “igualdad equitativa de oportunidades a partir de bienes primarios”, como lo plantea Rawls (2002), asumiendo que a las personas son iguales, y no desde la comprensión de las identidades y situaciones particulares de cada sujeto que determinan la conversión de esos bienes en medios

para su bien estar y libertad (Sen, 2010). En el caso de las niñas, su identidad interseccionada desde las opresiones de adultez y sistema sexo/género dificulta el ejercicio de bien-estar y libertad incluso cuando recibe los mismos medios para ella que las mujeres adultas y los niños, como son algunos espacios y actividades en la residencial o políticas de regulación de la fertilidad o interrupción voluntaria del embarazo.

Por último, es posible concluir que las niñas viven en una situación de injusticia también desde la perspectiva de sus limitantes para ejercer su autonomía y libertad. Como señala Sen (1999), la justicia para la libertad no se reduce tan solo a conseguir cosas para un bien-estar, sino que la libertad también significa conseguir objetivos que uno valora, una justicia que implica empoderamiento y agencia de la propia vida. En esta perspectiva, la realidad de los testimonios y prácticas observadas de las niñas de la residencial apuntan solo una libertad para el bien-estar, coartando las posibilidades de agencia y autonomía de las niñas a través de prácticas autoritarias de vigilancia y control. Frente a esto, las políticas públicas posibilitan estas prácticas en función de que sitúan a las niñas como objetos de protección, además la ausencia de iniciativas concretas desde los programas que permitan a las niñas el ejercicio de autonomía, de influencia en el entorno y de desarrollo y búsqueda sus identidades y libertades.

Esta ausencia de discursos y prácticas que apunten a una libertad de agencia para las niñas de las residenciales tiene como consecuencia una reparación de derechos de carácter superficial, puesto que, si bien se las separa del contexto que las vulnera y se les ofrece una terapia acorde a las experiencias vividas, la práctica cotidiana formativa sigue reproduciendo vulneraciones que las sitúan como objetos pasivos y que impiden su expansión de libertades, lo que, a futuro, imposibilitará o dificultará el empoderamiento de las niñas para configurar su propio destino.

Finalmente, se hace necesario hacer hincapié en que este proceso de empoderamiento comienza también desde las políticas públicas, cuando se genera una relación bilateral con los sujetos a las que estas apuntan (Sen, 2004). Desde

esta perspectiva, para despojar a las niñas de su subalternidad y situarlas desde una justicia distributiva, de reconocimiento y representacional que apunte hacia su empoderamiento, es imperativo que ellas y sus discursos sean visibilizados y legitimados, eliminando las representaciones y otorgándoles los espacios de enunciación necesarios para que se sitúen como agentes de sus ejercicios de derechos y de sus vidas.

RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones dirigidas al Sename y, en particular, al lugar del estudio de campo, el CREAD Galvarino. Esto se fundamenta en la creencia de que la investigación realizada debe intentar ser útil a la sociedad donde se instala y, al mismo tiempo, como una forma de retribuir el apoyo brindado por el centro mismo a la investigación.

1) Se recomienda implementar iniciativas que permitan apoyar el aprendizaje de las niñas y su desempeño escolar. Entre estas iniciativas se sugiere la nivelación y apoyo educativo a través de redes con carreras universitarias de formación docente, estableciendo convenios que sitúen al centro como lugar de prácticas para estudiantes de pedagogía (ed. parvularia, ed. diferencial, ed. básica, especialidades, etc.). Del mismo modo, se sugiere también crear espacios educativos más accesible para los niños y niñas del centro, como es biblioteca o salas lúdicas de estudio (basándose en la idea de las Biblioteca CRA). Lo planteado tiene como objetivo el desarrollo de aprendizajes y metas educativas como un camino para la autonomía y empoderamiento actual y futuro de las niñas.

2) Se recomienda establecer un perfil de trabajadoras/es de trato directo que vaya acorde con los objetivos planteados en las orientaciones técnicas, haciendo hincapié en lo que respecta a los objetivos con enfoque de género. Comprendiendo lo que señala el programa, respecto al trato directo como una intervención importante y significativa en el proceso de reparación de derechos de las niñas, es necesario que esta intervención no comprenda prácticas que reproduzcan un sistema adultocéntrico y patriarcal, sino que, por el contrario, es necesario que las trabajadoras/es de trato directo sean capaces de evidenciar la naturalización de vulneraciones planteadas en esta investigación y tengas las herramientas para reconducirlas y reconstruirlas, es decir, de establecer prácticas concretas de reparación. Este perfil también se aplica a los profesionales de terapia, como asistentes sociales y psicólogos/as.

3) A partir de la recomendación anterior, es que se establece otra sugerencia, la cual tiene relación con la elaboración y planificación de actividades recreativas para las niñas que cumplan con los objetivos de desarrollo de autonomía y empoderamiento planteados en las orientaciones programáticas. Un ejemplo de esto, se presentó durante la observación etnográfica, donde una trabajadora de trato directo aprovecha la actividad de hacer alfajores para introducir a las niñas respecto a comprar e invertir para sustentar un negocio viable, así como también plantear la reflexión sobre las compras prioritarias en un escenario de vida independiente. Comprendiendo que la reparación de las niñas va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas (comida, higiene, abrigo), este tipo de actividades permiten desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan una proyección hacia una vida más independiente y a un empoderamiento de su persona.

4) A partir de los testimonios y situaciones observadas respecto a conflictos entre pares y comentarios lesbofóbicos, es que se recomienda implementar talleres y/o actividades que trabajen, por un lado, la vida en comunidad, la sororidad y los vínculos amistosos entre las niñas de una misma casa; y, por otro lado, talleres que trabajen la educación sexual, haciendo hincapié en la perspectiva de la inclusión y la no discriminación a las diversidades sexuales. Estos talleres y actividades, en función de la primera recomendación, también puede realizarse con apoyo de estudiantes de pedagogía universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, V. (2006). Estudio "Género, Infancia y Maltrato". Departamento de Protección de Derechos .
- Asociación Chilena Pro Naciones Unidas. (2011). Presentación. *La Convención sobre los Derechos del Niño, políticas sociales y enfoque de género*, (págs. 4-6). Santiago.
- Baratta, A. (2007). La niñez como arqueología del futuro. *Justicia y Derechos del Niño, Unicef(9)*, 7-15.
- Beauvoir, S. d. (1986). *El segundo sexo: los hechos y los mitos*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral, de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armas y otro para desarmar. *Justicia y Derechos(1)*.
- Blazquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez, F. Flores, & M. (. Ríos, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 21-38). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Botero, P. (2010). Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. *Revista latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 151-173.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva(8)*, 287-298.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Cardona, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47-68.

- Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(13), 97-109.
- Cepal & Unicef. (2014). *América Latina a 25 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Santiago: ONU.
- Céspedes, C., & Robles, C. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Chang Espino, S., & Henríquez Ojeda, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia*. Buenos Aires: Clacso.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. España: Gedisa.
- Cillero B., M., & Madariaga D., H. (1999). *Infancia, derecho y justicia*. Santiago: Unicef - Departamento Sociología U.Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago: Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño y la Niña. (2015). *Observaciones finales al cuarto y quinto informe periódico de Chile*. Santiago.
- Consejo Nacional de la Infancia . (05 de mayo de 2017). *Proyecto de ley de Defensoría de la Niñez ingresó a trámite en el Senado*. Obtenido de <http://www.consejoinfancia.gob.cl/2016/03/23/proyecto-de-ley-de-defensoria-de-la-ninez-ingreso-a-tramite-en-el-senado/>
- Consejo Nacional de la Infancia. (2015). *Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025*.
- Consejo Nacional de la Infancia. (02 de mayo de 2017). *Consejo Nacional de la Infancia*. Obtenido de Qué es el Consejo: <http://www.consejoinfancia.gob.cl/consejo/que-es-el-consejo/>
- Consejo Nacional de la Infancia. (05 de mayo de 2017). *Presidenta Bachelet envía al Congreso proyectos de “Ley de Garantías de Derechos de la Niñez” y el que crea la “Subsecretaría de la Niñez”*. Obtenido de <http://www.consejoinfancia.gob.cl/2015/09/21/presidenta-bachelet-envia-al->

congreso-proyectos-de-ley-de-garantias-de-derechos-de-la-ninez-y-el-que-crea-la-subsecretaria-de-la-ninez/

- Corporación Opción; Corporación Humanas. (2013). *Aspiraciones y expectativas de niñas y adolescentes. Principales resultados de un estudio cuantitativo realizado en el Gran Santiago sobre los derechos y la visión de futuro desde un enfoque de género*. Santiago: Lom.
- Cortés, J. (2001b). Acerca del principio del interés superior del niño. En Opción, *Infancia y derechos humanos: discurs, realidad y perspectivas* (págs. 61- 79). Santiago: Corporación Opción.
- Cortés, J. (2001c). Construcción socio-histórica y conceptualización jurídica de la infancia. En Opción, *Infancia y derechos humanos: discurso, realidad y perspectivas* (págs. 7-10). Santiago: Corporación Opción.
- Cortés, J. (2001d). El concepto de protección y su relación con los derechos humanos de la infancia. En Opción, *Infancia y derechos humanos: discurso, realidad y perspectivas* (págs. 113-124). Santiago: Corporación Opción.
- Cortés, J. (2001e). La actual situación de la institucionalidad y las políticas públicas para la infancia en Chile, a la luz del modelo de protección integral de los derechos del niño. En C. Opción, *Infancia y derechos humanos: discurso, realidad y perspectivas* (págs. 81-91). Santiago: Opción.
- Cortina, A., & Pereira, G. (. (2009). *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen*. Madrid: Tecnos.
- Díaz, E. (1998). *Niñas chilenas una infancia interrumpida: un estudio sobre la realidad ignorada de niñas*. Santiago: Instituto de la mujer.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*(8), 59-77.
- Duarte, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*(36), 99-125.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*(184), 7-12.
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños .

- Figuroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*(45), 118-139.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XX Editores.
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New left review*(36), 31-50.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*(6), 83-99.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Santiago: Oficina regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Fuenzalida, D. (2014). Protección jurídica y social de la infancia: situación actual en Chile desde la perspectiva del derecho público. Licenciatura. Universidad de Chile.
- Fundación Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*. Santiago.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- García-Méndez, E. (2006). Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia. En Universitat/Cuba-PNUD/PDHL, *Antología preparada para el primer curso en desarrollo humano local. Género, infancia población y salud* (págs. 109-120). La Habana: Universidad de La Habana.
- Gargallo, F. (2013). *Feminismos desde el Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos de nuestra América*. Santiago: Quimantú.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- hooks, b. (2004). Mujeres Negras: Dar forma a la teoría feminista. En B. A. hooks b., C. Sandoval, & G. Anzaldúa, *Otras Inapropiables* (págs. 33-50). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2015). *Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.

- Instituto Nacional de Estadísticas. (18 de agosto de 2017). *Estadísticas de Género*. Obtenido de <http://www.ine.cl/estadisticas/menu-sociales/genero>
- Lagarde, M. (2005). *Cautiverios de las Mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larraín, S. (2011). El enfoque de género en la niñez. *La Convención sobre los Derechos del Niño, políticas sociales y enfoque de género* (págs. 17-24). Santiago: Asociación Chilena Pro Naciones Unidas.
- Lathrop, F. (2014). La protección especial de derechos de niños, niñas y adolescentes en el derecho chileno. *Revista Chilena de Derecho Privado*(24), 197-229.
- Ley N°20418. (2010). Normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad.
- Ley N°16.618. (08 de 03 de 1967). *Fija el texto definitivo de la ley de Menores*. Santiago, Chile. Obtenido de <https://www.leychile.cl/N?i=28581&f=1999-08-05&p=>
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán, V. (. Maquieira, S. Álvarez, & C. Sánchez, *Feminismo debates teóricos contemporáneos* (págs. 127-184). Madrid: Alianza Editorial.
- Marre, D. (2013). De infancias, niños y niñas. *Pensar la infancia en América Latina*, 9-25.
- Martínez, V. (2008). *El trabajo infantil, ¿dónde está?* Santiago: Unicef.
- Miles por los Derechos Sexuales y Reproductivos. (mayo de 03 de 2016). *Miles Chile*. Obtenido de Primer informe Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile 2016: <http://mileschile.cl/wp-content/uploads/2017/01/infografia-embarazo-adolescente.png>
- Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio del Trabajo y Previsión Social. (2012). *Tareas domésticas en el hogar*. Santiago.
- Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio del Trabajo y Previsión Social. (2012). *Tareas domésticas en el hogar*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (28 de septiembre de 2011). Embarazo adolescente y sistema escolar. *La Cuarta*.

- Ministerio de Educación. (2015). *Política nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago.
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (31 de mayo de 2017). *Agenda de Género*. Obtenido de <http://www.minmujeryeg.gob.cl/agenda-de-genero/>
- Mohanty, C. T. (2002). Encuentros Feministas: situar la política de la experiencia. En M. Barrett, & A. (. Phillips, *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos* (págs. 89-106). México: Paidós.
- Moscoso, M. F. (2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes Andinos*(8).
- Muñoz, P. (2011). *Violencias Interseccionales Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica*. Honduras: Central America Women's Network.
- Navarrete, C. (2005). La circularidad identitaria de la Huacha en "Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno" de Sonia Montecinos. *Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid*.
- Nieto, R., & Parada, O. (2013). *Análisis Ley N° 20.609. Ley Antidiscriminación o Ley Zamudio*. (tesis de grado), Universidad de Chile, Santiago.
- Núcleo de Investigación en Juventudes y Género. (2010). *Representaciones Sociales de Género, Generaciones e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Santiago: Facso, Universidad de Chile.
- Observa. El derecho de vivir en familia. (2014). *Caracterización de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en el sistema de acogimiento alternativo*. Santiago.
- Observatorio nacional de los derechos de la niñez. (2016). Yo opino 2015: ¿qué opinan los niños, niñas y adolescentes, a los adulltos? *Panoramas de la niñez y adolescencia*(4), 1-8.
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2016). *Infancia cuenta en Chile 2016. Cuarto informe*. Santiago.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124.

- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011* .
- Palma, I., Reyes, D., & Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Docencia*(49), 14-24.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*(27), 81-102.
- Pichardo, O. C. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendiá Azkue, M. M. Luxán, G. Guzmán, I. Zirion, & J. (. Azpiazu Carballo, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (págs. 45-60). País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago: Cepal.
- Rawls, J. (2002). *La Justicia como equidad, una reformulación*. . Barcelona: Paidós.
- Richard, N. (1998). Intersectando latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural. En S. Castro-Gómez, & M. (. Eduardo, *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (págs. 345-360). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Rodríguez, A. L., & Caminotti, M. (2010). Políticas públicas de equidad de género: las estrategias fragmentarias de la Argentina y Chile. *Revista SAAP*, 4(1), 85-110.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, P., & Mannarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rojas, J. (2007). Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910, 1930. *Historia*, 1(40), 129-164.

- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano. 1810-2010*. Santiago : unta Nacional de Jardines Infantiles - Comisión Bicentenario.
- Rossel, C. (2013). *Desbalance etario del bienestar. El lugar de la infancia en la protección social en América Latina* . Santiago: ONU.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño 'huacho' en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago: Lom.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile. Tomo V. Niñez y Juventud*. Santiago: LOM.
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). De política, niñez y contextos de vulnerabilidad. *Pensar la infancia en América Latina*, 133-157.
- Sen, A. (2004). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- Servicio Nacional de Menores. (2013). *5º consulta: Mi opinión cuenta*. Santiago: Ministerio de Justicia.
- Servicio Nacional de la Mujer. (2005). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres 2000-2010*. Santiago.
- Servicio Nacional de la Mujer. (2011). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2011-2020. Hacia un Chile justo y corresponsable*.
- Servicio Nacional de la Mujer. (2011). *Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres 2011-2020*. Santiago.
- Servicio Nacional de Menores . (marzo de 2015a). Orientaciones técnicas. Programas de Prevención Focalizada para niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos (PPF). Departamento de protección y restitución de derechos.
- Servicio Nacional de Menores. (2010). *Estadística de los niños (as) y adolescentes vigentes en la red Sename para enfoque de género*. Santiago.
- Servicio Nacional de Menores. (marzo de 2013). Orientaciones técnicas generales. Centros de Administración Directa Área de Protección de Derechos CREAD.

Departamento de Protección de Derechos. Unidad de Administraciones Directas.

Servicio Nacional de Menores. (2014). *Bases técnicas. Línea Programas. Programas de Reparación de la Explotación Sexual Comercial (PEE)*. Departamento de protección de derechos.

Servicio Nacional de Menores. (octubre de 2015b). Bases y orientaciones técnicas. Línea de acción Oficina de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes 2015-2018.

Servicio Nacional de Menores. (junio de 2016). Orientaciones técnicas Línea de acción centros residenciales. Modalidad Residencias de Protección para Mayores (RPM). Departamento de protección y restitución de derechos.

Servicio Nacional de Menores. (10 de agosto de 2017). *Sename - Oferta Programática*. Obtenido de <http://www.sename.cl/web/oferta-de-proteccion/>

Servicio Nacional de Menores. (02 de mayo de 2017). *Servicio Nacional de Menores*. Obtenido de Nuestra institución: <http://www.sename.cl/web/nuestra-institucion/>

Solar, X. (2009). *Género y políticas públicas. Estado del arte*. Santiago: Germina.

Sosenski, S. (., & Albarrán, E. (. (2012). *Nuevas Miradas a la Historia de la Infancia en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 6(3), 175-235.

Spivak, G., & Giraldo, S. (2009). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Nota introductoria por Santiago Giraldo. *Revista Colombiana de Antropología*, 297-264.

Stahl, G. (2011). Convención sobre los Derechos del niño, políticas sociales y enfoque de género. *Palabras de inauguración*, 8-9. Santiago: Asociación Chilena Pro Naciones Unidas - ACHNU.

Symington, A. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, Asociación para los derechos de la mujer y el desarrollo (AWID).

- Szulc, A. (2008). La investigación etnográfica con niños y niñas. Aportes e inquietudes. *Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología* (págs. 28-31). San José: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Toledo, I., & Zúñiga, L. (1991). Defensa de los derechos del niño: antecedentes históricos desde la perspectiva de Chile. *Estudios y Experiencias 1*, Fundación PIDEE.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef.
- Unicef. (10 de abril de 2017). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html
- Urrutia, C. (1972). *Niños de Chile*. Santiago: Quimantú.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción social. En T. Van Dijk, *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (págs. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Piscoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55-65.
- Victoriano, F. (2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. *Argumentos*, 23(64), 175-193.

ANEXOS²⁵

Entrevista 1

Edad: 12 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 27-02-17

La primera pregunta es si te gusta estar en el Galvarino

Sí.

¿Por qué?

Porque es entretenido, la pasamos bien. No es como toda la gente dice de afuera que es malo, nos maltratan. No, no es así. Es diferente. Y es mucho mejor que el Pudahuel y que todos los otros hogares. Porque aquí las tías te cuidan, si tienes pena te apañan. Y hay algunas compañeras que son pesadas, pero después eso si no las vai pescando, ya no te molestan tanto como antes.

¿Y tú por qué dicen que los de afuera dicen eso de que tratan mal acá?

Lo dicen todas las personas de afuera. Hasta los mismos que estaban acá antes, porque había una niña que se llamaba Lisette que falleció por causas naturales porque le estaban haciendo contusión y era muy gordita.

¿Tú estabas aquí, la conociste a ella?

No, pero siempre hablan de ella.

¿Las tías, las niñas?

Todos.

¿Todo el centro?

Todos.

¿Y tú supiste que la gente de afuera decía eso porque lo leíste en el diario, lo viste en la tele, alguien te contó?

La tele.

¿Lo vieron en la noticia aquí de repente?

Sí, en el 11.

²⁵ Los Anexos corresponden a la transcripción escrita de las entrevistas realizadas. En la transcripción fueron reemplazados los nombres propios por iniciales (S., W., L., etc.), con el objetivo de resguardar la privacidad de las personas mencionadas durante las entrevistas.

Y tú no estás de acuerdo con eso...

Uhum... (afirmación)

¿Qué es lo que más te gusta de acá?

Los amigos, las tías, el dormitorio. Pero más me gusta más los amigos, porque son más entretenidos, porque así jugamos a la pinta, a la escondidas. También cuando jugamos en grupo me gusta, cuando las chiquillas no se enojan.

¿Y eso es pocas veces o hartas veces?

Una vez al mes.

¿Y hay algo que no te guste de acá?

Sí.

¿Qué cosa?

Cuando las chiquillas son pesadas. O cuando a veces cuando, no sé po, cuando las tías te corrigen. Igual me da un poquito de lata porque cuando te corrigen te lo dicen así como... así como si fuese tu mamá y te acordai un poco de ella y.... es fome.

¿Pero no es que te moleste que te reten sino que recuerde algo que te da pena?

Uhum (afirmación).

¿Oye y tú cuando las chiquillas te dicen cosas pesadas, tú sientes que las tías te defienden?

Siempre lo hacen

¿Tú sientes que ahí tienes un apoyo?

Uhum (afirmación).

¿Y tú sientes que el tiempo que has estado en Galvarino has cambiado tu forma de ser?

Emmm... sí, harto.

¿En qué cosas has cambiado?

Porque cuando llegué aquí ya... cambié harto porque afuera era así como más estudiosa, más cerrada, más piola. Pero llegué aquí y así como se me fue todo... hasta el miedo cuando canté y todo, se me fue.

¿Y tú entonces cómo llamarías a eso... como eres ahora, eres más qué?

Más para mejor.

¿Tienes menos miedo?

Sí.

¿Y qué crees que te ayudó a tener menos miedo?

La confianza en mí.

¿Qué te provocó la confianza en ti?, ¿algo que te pasó aquí?

Sentirme firme. Que nadie me pasara a llevar.

¿Y eso lo aprendiste de alguien o lo aprendiste tú sola?

Yo sola.

¿Y has pensado alguna vez escaparte de acá?

Sí. Una vez estaba escalando la reja allá atrás de allá al fondo y me agarraron... Había un compañero de acá que se llamaba T., los hermanos López, que siempre salían a la noche, se escapaban de la casa y se ganaban aquí y conversaban con las tías del aseo, con las tías de la enfermería, conversaban porque cuando se portaban mal les daba pena y no les gustaba po. Y una vez me agarraron de la pata y me bajaron de la reja porque estaba subiéndome hasta lo último. Me agarraron de una pata y me caí con él pa abajo y me dijeron que si me arrancaba iba a ser fome porque me iban a mandar pal Pudahuel y ahí iba a ser mucho peor que estar acá.

¿Por qué el Pudahuel es peor?

Porque allá son pesadas. Está la hermana de la S., está la que se creía más chora, la C. Están todas allá.

¿Y estabas escalando para escaparte?

Sí, pa pasar pal otro lado en la noche. Me había arrancado de la pieza, estaban todas haciendo una fiesta. Pedí permiso para ir al baño y del baño me fui corriendo pa allá pa atrás pal fondo y estaba escalando la reja negra.

¿Y lo habías planeado o se te ocurrió en el momento?

Se me ocurrió en el momento. Ahí las chiquillas todavía me molestaban como era la más nueva. Igual me molestan y también se enojan porque me junto con personas que ellas quieren.

¿Y si te escapabas a dónde ibas a ir?, ¿tenías algún plan?

Sí. Siempre me he escapado de la casa de mi tía. Una vez me escapé de la casa de mi tía, mi mamá me fue a dejar y mi tía me pegaba.

¿Era hermana de tu mamá?

Sí.

¿Y por qué te pegaba?

Porque yo no hacía lo que ella quería que yo hiciera.

¿Era una cosa que a ti no te gustaba hacer?

Como cuidar niños.

¿A quién tenías que cuidar?

A mis primos.

¿Y por qué no los cuidaba ella?

No sé. Siempre salía.

¿Y te dejaba sola con ellos?

Sí. Igual que mi mamá.

¿Y cuidabas a tus hermanos cuando tu mamá salía?

Sí. A mis dos pequeños que ahora están adoptados.

¿Y si te hubieses escapado te hubieses ido donde tu mamá, tu tía?

A la casa de una amiga. Tomo la 506 y me deja en la plaza de Maipú.

¿Y esa amiga de dónde es? ¿de cuando eras chica?

De hace rato. Cuando vivía con mi mamá me iba siempre a ver y siempre me traía cosas, no sé po, como ropa de marca, cosas así.

¿Cómo se llama ella?

Camila.

¿Y después de esa vez has pensado de nuevo en hacerlo [escaparte]?

No, porque ya creo que ya ta bueno. Ya voy a... estoy mejor... ya no son tan pesadas como antes.

¿Entonces ya no te quieres escapar?

No.

¿y qué piensas de la gente que se escapa?

Fome, porque también se escapan compañeros.

¿Hace poco?

Sí, hace poco se escapó. Salimos al Parque O'Higgins y se ahí del parque se arrancó. Tomó una micro y se fue pa Mapocho y de Mapocho se fue pa acá.

¿Lo encontraron?

Sí. De vuelta.

¿Y los retan mucho cuando se escapan?

No. No, te retan. Lo que sí te castigan.

¿Cómo con no salir?

Sí.

¿Oye y te gustaría irte de acá? No escapándote, sino no estar más acá. ¿O te gustaría quedarte acá?

Igual por una parte me gustaría quedarme porque ya hice amigos... ya me siento bien aquí. Pero por otra igual me gustaría irme porque todo niño igual después se

va a ir del Hogar y va a pasar a mejor vida. Va a tener su casa, va a estar con personas que lo van a apoyar y puede que también esté con la persona que más quiere.

¿Así que irte de acá es para algo mejor?

Uhum (afirmación).

¿Y tú cada cuánto vas a las sesiones de terapia?

Es que eso es por... voy cada una vez a la semana. Una o dos veces a la semana.

¿Y te gusta ir?

No mucho.

¿Por qué no?

Porque hablan cosas que no me gusta que hablen.

¿Porque te provocan algo?

Recuerdos malos. Pesados.

¿Y tú les dices a las tías que te provocan esas cosas, esos recuerdos malos?

Uhum (afirmación).

¿Y qué te dice la tía?

Nada.

¿Te sigue preguntando?

Me dice que eso se tiene que hacer porque después el juez tiene que revisar todo.

¿Y tú sientes que aprendes algo en esas sesiones de terapia?

Sí, mucho.

¿Qué cosas has aprendido?

A cuidar mi cuerpo. A aprender que mis hermanos no son mis hijos, que son mis hermanos. Y que el amor que le tengo es demasiado y que somos hermanos, no somos mamá e hijos. Y yo no tendría por qué haberlos cuidado. Que no fue mi culpa que los adoptaran. Todo eso.

¿Y eso te hace sentir mejor?

No mucho.

¿Por qué no?

Porque igual se les echa un poco de menos.

¿Y tú crees que esas cosas que te dice la tía son verdad?

Sí. Porque el amor de hermano es diferente, no es tan como... no es para andar preocupándose de que les falte plata, que les falte comida. No creo que ese sea el amor de hermano.

¿Ese tipo de amor de cuál es?

Como de mamá. Cuando se preocupa bastante.

¿Y cuál es el amor de hermana para ti?

¿Para mí?... No sé

¿Y por qué piensas tú que tú tenías un amor de mamá con tus hermanos y no un amor de hermana?

No, eso me lo decía la tía porque decía que yo era muy, pero muy exageradamente preocupada de mis hermanos.

¿Y tú estás de acuerdo con eso?

Sí.

¿O sea no te gusta ir a terapia, pero sientes que te sirve?

Uhum... (afirmación).

¿O no? Dime si me equivoco.

Bueno, a veces sí me gusta ir, porque me acuerdo de buenos momentos, pero a veces no, porque me acuerdan de lo que pasó cuando tenía 5 años... Y esa terapia es más de problemas de niños que... les hacen cosas malas.

¿Esas no te gustan, pero las otras sí?

Uhum (afirmación).

¿La tía te cae bien, la que te hace la terapia?

La tía W., sí, es la mejor tía que hay.

¿Y tú crees que es lo más importante que has aprendido aquí con la tía W. o con otra tía?

Lo más importante a cuidar mi cuerpo. Porque mi cuerpo tiene que tener cierta distancia, cuando los hombres se acercan tienen que tener cierto espacio... y cierto... no sé, 30 cm. yo creo... de distancia. Y tiene que tener su lado redondo que nadie se puede pasar por ese lado para que no pase nada.

¿Y tú sientes que eso antes no lo sabías y ahora lo aprendiste acá?

Uhum (afirmación).

¿Eso te lo enseñó la tía W.?

La tía W. (sicóloga)

¿Ella es de acá o de la ONG Raíces?

De la ONG Raíces.

¿Tú tiene aquí amigas en el Galvarino?

No.

¿Ninguna es tu amiga?

No.

¿Y por qué crees que pasa eso?

Porque me tienen mala. Porque les caigo mal.

¿Y por qué crees que les caes mal?

Porque dicen cosas pesadas... son... no son como, no sé po, como en la casa es más diferente porque ya te van... ya tenís amigas, las amigas no te juzgan sin saber lo que hiciste o no hiciste. Acá es diferente. Acá te juzgan a cada rato.

¿Y la N. no es tu amiga? ¿O la S.?

No, ya no. Pero la N. sí porque ella me apaña, me abraza, con ella me siento más libre. Es como una segunda hermana.

¿Y tienes amigos?

Sí, hartos. Como el N., el A., el otro A.

¿Y por qué son tus amigos ellos, los que me mencionaste?

El N. porque le pasó lo mismo que me pasó a mí, tiene los mismos tipos de problemas que me pasó a mí... y... porque es simpático, me gusta estar con él porque me acuerdo de no sé po, de mi papá, porque mi papá me hacía reír, me ponía feliz y siempre cuando lloraba me abrazaba y me decía que cada persona va por su lado y por su camino y que siempre tiene que levantarse si uno cae. Siempre me decía eso.

¿Y los demás por qué con tus amigos?

No sé, me tienen buena. No sé.

¿Y qué hacen juntos?

Jugamos, corrimos, a veces jugamos al Uno, nos columpiamos, pero sí los hombres son como extremadamente mejores amigos que las mujeres para mí. La tía dice que soy muy buena para convivir con hombres. Me dice que mi forma de ser y mi forma de mirar es como más linda, más coqueta que las chiquillas, me dice, que por eso los hombres, me dice, son más pegados a mí que a las demás. Porque las demás son como más seria, no se preocupan de que estén todas chasconas, salir chasconas. La tía me dice que mi forma de ser es más coqueta, más femenina.

¿Qué tía te dice eso?

La tía A., la tía J.

¿Te gustaría que aquí en la casa fuesen todas amigas?

Sí me encantaría, porque amigas sería harto bueno, porque así tendría más convivencia igual con las mujeres, porque igual me gustaría tener una amiga a quien contarte mis secretos, los secretos que no les puedo contar a los hombres. Los secretos más privados, no sé po, no sé vino alguien a verme, cosas que no le puedo contar a un hombre

¿Y por qué sientes que esas cosas no se las puedes contar a tus amigos?

Porque son más cosas así como de mujeres, más femeninas, más privadas o no creo que los hombres me quiera contar cuando le pase algo no sé dónde...

Con las tías, ¿cómo te caen las tías?

Bien, el turno que más me gusta es el de la tía S. porque es como el turno en el que más me apapacha, como si fueran mi mamá, o sea, mamá por dos días y después dos noches y después dos noches. Me gusta.

¿Y por qué te gusta?

Porque me abraza, me dice lo bien que me porto, me dice que niñas como yo ya no quedan, soy como la única, porque las demás ya todas son pesadas y no les importa con las tías que estén, se portan mal, les da lo mismo. Me dice que yo soy la niña más estudiosa que hay porque las demás no se preocupan de sus tareas, siempre que llegan van al patio.

¿Y tú llegas a hacer las tareas?

Sí, siempre cuando iba al colegio interno tenía que ir a la sala de pedagogía a hacer mis tareas a pedirle a la tía si me daba un poco de internet para poder sacar información.

¿Tú el año pasado ibas al colegio interno?

Sí. El liceo b-106.

¿Y ahora vas a empezar el colegio de afuera?

Al Líbano.

¿Y qué significa para ti el colegio?

El colegio significa para mí, significa mucho porque así aprendo, me siento más feliz pa poder cuando grande ser lo que yo quiera ser, para sacar una carrera, para tener una carrera, para tener una casa, para no hacer lo que hizo mi mamá. No saber cuidarnos y tener antes de tiempo.

¿Tu mamá tuvo hijos antes de tiempo?

Sí.

¿Por qué antes de tiempo?

Porque no estaba preparada y fallecieron hartos hijos.

¿Porque era muy joven?

MUY (*levanta la voz*) joven.

¿Y tú cómo supiste eso?

Porque cuando estaba con mi hermano, antes de que naciera mi hermana, mi otro hermano. Cuando era yo y mi hermana mayor no más, antes de que naciéramos nosotras dos, mi mamá tuvo una guagüita que se llamaba Amelia y esa guagüita murió por un derrame cerebral, salió malformada.

¿Y alguien te explicó por qué había sido?

Sí.

¿Quién te explicó?

Mi mamá.

¿Y qué te dijo?

Que era porque consumía mucha droga.

¿Ella te lo dijo?, ¿tú sabías que tu mamá consumía drogas?

No.

¿Lo supiste esa vez?

Sí. Y siempre que se ponía a consumir no sé de dónde sacaba tanta fuerza y pescaba a mis hermanos y me arrancaba siempre por la casa de una pastora. Nosotras íbamos a la iglesia antes cuando vivía con mi mamá y me arrancaba por esa casa y en esa casa nos bañaban, nos colocaban pijama, nos pasaban ropa, zapatillas. A mi hermana guagüita le daban comida. Y me encantaba estar ahí porque mi hermana era como la más pequeña y con el Moisés siempre nos arrancábamos para allá cuando mi mamá consumía.

¿Qué edad tenías tú cuando pasaba eso?

7-8 años

¿y el Moisés?

2

¿Y tú eras la mayor ahí?

Sí, porque mi hermana grande ella estaba internada.

¿Y los agarrabas en brazo a todos?

En brazo, en coche, a otro lo subía abajo, el otro arriba y salíamos corriendo con el coche. Mi mamá nos salía persiguiendo y le cerrábamos la puerta de la pastora.

¿Y por qué los perseguía?

Porque decía que íbamos a estar mejor con ella que con la pastora. Y yo le decía que eso no iba a ser posible porque siempre cuando estábamos con ella la

pasábamos mal, no comíamos nada y no sé, siempre me arrancaba de allá. Y la pastora me decía que algún día de estos ella nos iba a adoptar a nosotros, pero nunca llegó ese día porque mi mamá siempre nos... de ahí no nos dejó tener más contacto con ella.

¿Y ella vivía cerca, lejos? La pastora....

Lejos. Vivía como, no sé po. De aquí a Parque O'Higgins caminando.

¿Y cómo tu mamá logró que no pudieran volver a verla?

Nos vinimos a vivir a Santiago.

¿Y allá donde vivían?

Debajo del puente. Pero yo siempre me arrancaba pa la casa de la C. que era una traficante.

¿Y cómo sabías que era traficante?

Porque la conocía de hace años. Y ella vendía marihuana y porro.

¿Y cómo conociste a la C.?

Mi mamá me la presentó y fuimos a la casa de ella y todo. Y ella siempre nos decía lo mismo de siempre, siempre nos colocaba ropa. Ella vendía... para no mostrarse que ella traficaba, vendía en un carrito llena de puras empanadas. Y entremedio de todas las empanadas venían todas esas cosas asquerosas que consumía la gente.

¿Y por qué te arrancabas para donde ella?

Porque nunca me ha gustado estar con mi mamá.

¿No te cae bien tu mamá?

No es que me caiga bien. Pero la vida que nos dio nada que ver. porque yo pensé que ella iba a seguir siendo como si... como si... como era antes. Siempre antes se preocupaba por nosotros, siempre se preocupaba si había comida o no. Y siempre, si no teníamos para comer, se ponía a trabajar. Pero nunca nos dejaba de lado. Desde que, no sé si está vivo mi abuelo o algo, pero se fue de la casa mi mamá dejó de ser preocupada, decía que mi abuelo la apoyaba.

¿Entonces tú viviste primero con tu abuelo?

No, mi abuelo vivía con mi mamá.

¿Y después donde más viviste?

Yo después viví en Mapocho. Después de Mapocho volví a Colina.

¿Y en Colina con quién vivías?

Con mi mamá y con mis dos tías.

¿Y después dónde viviste más?

Después me quedé en Mapocho para siempre, después entré al Hogar y mi papá me fue a sacar del lado de mi mamá porque decía que mi mamá era... era igual que mi tía... que mi mamá iba a ser lo mismo que hacía mi tía... Mi tía prostituía a mi prima. Mi prima era muy pequeña y la primera vez que consumió pasta tenía 9 años mi prima

¿Y tú cómo supiste eso?

Porque yo estaba ahí viva. Yo vivía con ellos.

¿Tú lo viste?

Sí. Y mi prima siempre consumía drogas con mi tía, con mi mamá, con mi padrastro. Y después de eso ya cumplió 19 años y tanto de hacer cosas malas, de prostituirse consumió [contagió] una enfermedad que se llama sida y falleció.

¿A qué edad falleció?

A los 19 años. A los 10 años de consumir. Mi papá dijo que si yo me quedaba ahí iba a hacer lo que hizo con mi prima y no me gustaba y mi papá decía que me quedara con mi mamá, pero yo le decía que no. Me dijo que si tuviera más plata pa la micro nos hubiésemos arrancado. Y de ahí fui para el lado de mi mamá, como ella juntaba sus monedas pa hacer cosas malas, drogarse, todo eso, emmm... le saqué plata del bolsillo, pesqué la plata y ahí en ese momento había unas personas evangélicas que iban a dar la palabra y darnos comida y todo eso a las personas de la calle y mi mamá se quedó ahí conversando con ellos y yo pesqué a mi papá del brazo y salimos corriendo y tomamos la micro y nos fuimos pa batuco. Y mi papá me dejó en la casa de mi abuela y se fue para su casa. Y después a los tres días después, yo estaba como desaparecida, como raptada y mi mamá podía dejar una denuncia como que mi papá me hubiese raptado y antes de que mi mamá hiciese eso, nosotros fuimos... el lunes, a constatar lesiones y todas esas cuestiones, todas esas cuestiones pa que hicieran eso y ese mismo día llegué acá a las tres de la tarde al hogar.

¿A qué abuela te fue a dejar, a la mamá de él?

Sí.

¿Y no podías vivir con tu abuela?

No, yo no quise vivir con ella. Porque iba a estar con mis otros tres hermanos e igual estaba acostumbrada a estar con ellos y si no sé po, me podía enojar y podía, no sé po, tratarlos mal y eso me daba rabia porque, aunque no me conociesen pensarían que yo soy mala o cosas así, no me gustaba nunca eso.

¿Eran hermanos chicos o hermanos grandes?

Chicos

¿Y por qué no podías vivir con tu papá?

Porque mi papá antiguamente también consumía de esas cosas, pero dejó de consumirlas hace un año. Un año, dos años. Y empezó a preocuparse de mi hermano. Mi mamá no estaba ni ahí siempre que lo veía le echaba la añiñá. No le gustaba que mi papá se hiciese cargo de mis hermanos

¿Y por qué piensas tú que pasaba eso?

Porque mi mamá decía que papá hombre no se puede hacer cargo de dos niñas.

¿Y tú estás de acuerdo con eso?

No. Porque la confianza del papá e hija son diferentes, no son como las demás personas lo creen. Porque no creo que mi papá a una hija le quiera hacer daño a menos que el papá sea, no sé po, piteado de la cabeza, algo así po. Mi papá... siempre me preguntaban si mi papá me pegaba o algo así y siempre les decía la verdad, que mi papá nunca nos tocó un pelo porque en él yo tenía toda la confianza y cuando chica siempre nos cuidaba solos porque mi mamá era muy cagá de la cabeza y mi papá siempre nos llevaba a la casa de la abuela. Antes él tenía una casa y la casa de mi abuela adelante, la de mi tío, la de mi otro tío, la de él estaba al fondo y en esa casa tenía todo lo que pudiera tener una casa, su casa, su baño, su ducha, yo cama, su cocina, su living, todo eso. Y ahí cuando yo era guagua, mi hermana era guagua. Mi hermana tenía como tres años y yo tenía como 5 años. Mi hermana mayor tenía como 9 años y mi hermano Benja era recién nacido y de ahí nos arrancamos de la casa de mi mamá. Mi mamá era muy piteada y nos quería vender. Nos quería vender a una loca que vendía pasta que quería tener guagua, porque nunca pudo tener guagua y mi papá no dejó eso y nos arrancamos de ahí.

¿Y cómo tú supiste todo eso?

Mi mamá era muy fallada. Siempre pasaba eso. Siempre pasaba lo mismo. Una vez un hombre en la calle le pidió si mi hermana se quería acostar con él y mi mamá le dijo que sí y mi papá tomó a mi hermana y salió corriendo.

¿Y tú cómo supiste todas esas cosas?, ¿te las contó alguien?

No.

¿Estabas ahí, lo viste?

Yo estaba ahí. Yo vi todo eso.

¿Y tú viste que tu mamá te quería vender?

Vi todo eso. También le pagaban drogas a mi mamá porque yo me fuera a quedar con una de esas que venden pasta.

Estábamos hablando de las tías. ¿Hay algo que no te guste de ellas?

Sí. Que cuando no sé po, cuando nos portamos mal que no sean tan severas. Son muy, no sé po, por algo chiquito, no sé po, alguna de mis compañeras en el turno de la tía A. se le escapa un garabato y la manda pa adentro todo el día. Son demasiado severas. Igual eso es un castigo, pero no creo que sea un castigo tan

largo porque yo creo que por un garabato nadie se va a morir. Aunque igual no deberían de decirlo.

¿Y tú crees que ellas hacen bien su trabajo?

Sí, porque nos cuidan todo y a pesar de que están solas y no tienen otra persona que las acompañen ese mismo día que nos cuidan a nosotras igual se dan tiempo para vernos a todas. Dejan que una se bañe, dejan que otras estén atrás. Y hay una pura tía. Y la tía se da el tiempo de estar 20 min aquí en la piscina y 20 min atrás. Así se divide entre dos. Y eso igual yo creo que es hartito trabajo pa ella, porque no creo que una tía u otra tía sea igual así po. Por ejemplo, en el turno de la tía A. todas adelante. Y si no están todas adelante se van todas adentro.

¿Y en qué turno la tía se divide?

En este turno [tía M.]. La tía que me cae más bien con la tía S. Pero la tía A. no mucho porque es demasiado severa... demasiado severa. Aunque igual eso es bueno porque así nos corrige todo lo que hacemos mal. Y siempre nos hace los castigos largos para que no lo volvamos a hacer

¿Y tú crees que funciona?

Sí.

¿Has aprendido algo tú de las tías?

Sí.

¿Qué cosas?

Así como el comportamiento así, así lo mismo que hacía yo antes, pero solo que ella lo hacen porque ellas son mayores de edad, no son menores de edad. Como nos peinan, nos dicen qué hacer, los pijamas, todo eso. Hacen lo mismo que hacía yo, pero yo lo hacía con mi hermana. Igual aprendí hartito, porque igual antes de tiempo así como tuve un amor de madre e hijo pero eran mis hermanos, igual me sirvió hartito porque así voy aprendiendo porque así cuando sea grande mayor y tenga unos veintialgo y quiera tener una guagua ya voy a saber cómo criarla, porque sé que la tías me dieron a mí la enseñanza que si yo también po.

¿Tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

No.

¿Crees que son iguales?

Sí. Excepto por sus partes femeninas y masculinas. Creo que son iguales porque los hombres y las niñas tienen los mismos derechos y aparte es diferente ya que las niñas se aprovechen a que los hombres se aprovechen de las niñas es diferente, porque siempre como los hombres no pueden pegar porque dicen que después las niñas le dicen, no sé por "marica", "maricón", porque dice que no se les pega a las mujeres, pero yo creo que igual las mujeres tendrían que mantener su distancia con los hombres, porque son muy brutos. Ellas sí les pueden pegar, pero los hombres

no. Eso no me gusta de las chiquillas, porque siempre ellas le pueden pegar, pero ellas no.

Tú dices que niños y niñas tienen los mismos derechos... ¿Y tú crees que se cumplen? ¿Qué les dan los mismos derechos a niños y niñas?

Sí. Como a tener su pieza, su cama, su tía que la cuide, su ducha.

¿Y tú crees que los tíos y las tías son distintos con los niños que son las niñas?

Yo creo que sí, un poquito sí, porque los hombres son más brutos, son más tarados, su forma de ser es más masculina, son más garabateros, un poquito más que las mujeres. Y por eso los tíos son un poquito más severos con los hombres, porque los hombres son más cabezas huecas, no entienden nunca.

Cuando tú dices que son más masculinos, ¿a qué te refieres con eso?

Son más... un poquito más diferentes que las mujeres, son más brutos, son más bruscos, juegan diferente que las mujeres. O sea, las mujeres juegan con un poquito más de delicadeza, son un poquito más bajo nivel que los hombres. Porque los hombres no sé po, por ejemplo, juegan a las luchas. Las mujeres no po, las mujeres juegan a las muñecas. Esas son las diferencias que yo le hallo, pero de ahí pa arriba no le hallo ninguna diferencia más.

¿Y qué es para ti ser femenina?

Para mí ser femenina es, no sé, mantener mi cuerpo a la distancia del hombre, yo uso ropa interior diferente a la de los hombres. Eso es marcar mi feminidad. Por ejemplo, los hombres no usan sostenes, solamente las mujeres. Los hombres sí usan calzones, pero diferente a los de las mujeres. Tienen su espacio más cuadrado que el de nosotras.

¿Tú sabes lo que significa discriminación?

Sí.

¿Qué significa para ti discriminación?

Siempre lo han hecho. Pero discriminación para mí significa así como de que discriminar a una mujer... a una persona porque es más gordita, o más flaca o le dicen, no sé po, pelá – como me dicen a mí a veces las chiquillas cuando se enojan conmigo, porque me junto con niños que ellas quieren- no sé, siempre hacen eso, no sé po. Dicen zapatillas power, “pa wearme”. No sé po, te ponen algo bonito y ellas también quieren algo bonito. Si no es pa todas iguales, no te dejan usar según lo que tienes tú. Son más, no sé po. Tengo un peluche y todas quieren un peluche. Son más celosas, más discriminadoras. O soy gorda o flaca, te dicen guatona o te dicen palo.

¿Y tú te sientes discriminada?

No, porque aquí cuando grande yo creo que no siempre voy a ser flaca, cuando grande igual voy a ser un poquito más gorda. No voy a sentirme discriminada,

porque siempre cuando uno va creciendo tiene más vitamina, más fuerza y el cuerpo se le va un poquito más agrandando de todas partes.

¿Y tú sientes que alguien te discrimina acá?

No.

¿Te gustan los talleres que hacen acá?

Me encantan, son tan divertidos, porque taller de música me apasiona porque mis tíos son muy cariñosos, o sea, te enseñan algo, pero te lo enseñan con paciencia, no te dicen “ya, no hiciste eso, pa fuera”, No te dicen eso. Te dicen “ya, la próxima semana puede que lo hagas mejor, que mejores” Y eso me ayuda a mí, porque el apoyo que no tuve así como de amigas o de familia también me lo da los tíos de música, porque cuando me da pena me abrazan, me conversan, y siempre me dicen que alguna vez, cuando te equivocas, eso siempre se vuelve a hacer y siempre cuando lo vuelves a hacer te va a ir mejor, no creo que te vaya para peor.

¿Hay otro taller que te guste?

Breakdance.

¿Cuándo tú vivías con tu familia, con tus hermanos, por ejemplo, tu sentías que podías tomar decisiones sobre tu vida?

¿Decisiones, así como interesantes?, así como, no sé, yo tomaba decisiones como vestirme, como si yo quería podía irme, si no, no, y también tomaba decisiones importantes como de mis hermanos. Los tomaba, me arrancaba, porque yo sabía que en ese momento ellos no iban a estar bien con mi mamá, sabía que con otra persona iban a estar mejor.

¿Y acá en el Galvarino sientes que puedes tomar decisiones?

No, porque es diferente. Aquí lo único que podís tomar decisiones es cómo vestirme, nada más.

¿Y cómo te hace sentir eso?

Un poquito más distanciada de las decisiones que tomaba afuera, porque las decisiones de afuera eran como más abiertas que las de aquí adentro.

¿y sobre qué te gustaría decidir?

Mi carrera. Mis amigos. Bueno, eso también lo decido yo. Pero igual me gusta decidir cosas como, no sé po, que si cómo hacer una tarea, o cómo aplicarme la tarea.

¿Y sientes que esas cosas no las puedes decidir?

No, porque aquí la profesora te dice todo. O sea, te dice tenis que hacerlo así, así y así, y si no lo haces te sacas un dos.

¿Tú sientes que acá en el centro tu puedes ser tú misma?

No. Porque en mi casa era muy diferente porque en mi casa tenía mi dormitorio privado, o sea, yo me vestía sola, aquí no po, aquí las chiquillas llegan, se bañan y se sacan la toalla al tiro y se visten. Yo no po, yo soy más, me gusta con la toalla ahí cerradita y colocándome la ropa. Como hoy día en la mañana me tapé con el cubrecama.

¿Y en tu casa tú sentías que podías ser tú misma?

Sí.

¿Por qué?

Porque era más abierto, porque había más confianza, ahí nadie te queda mirando así a ver si tenís cosas o no. O si tenís, no sé po, vellos en tus partes, nadie te queda mirando así po. En cambio, aquí las chiquillas te miran “uy, tenís eso” y no me gusta.

¿No te gusta cambiarte frente a las niñas?

No.

¿Por qué?

Porque hay algunas niñas que miran diferente. Hay algunas que tienen problemas, como la S., que la otra vez dijo que yo era, para ella era, no sé, una novia Y eso a mí nunca me gustó que las mujeres me dijeran eso.

¿Y cómo te sentiste con eso?

Me sentí más diferente. Ahí yo pensé que debería de haber sido más *cubrida* de lo que era.

¿Tú sientes que fue porque tú te descuidaste?

E igual por parte de ella porque siempre anda mirando a las demás niñas como se visten y cosas así. Yo pienso que eso es un problema psicológico, aunque no es de ella, porque siempre ella pololea con hombres, no con mujeres. Y yo creo que eso es algo de la mente no más. Algo malo que le viene. Como un, no sé, un espíritu malo.

¿Y si a la S. le gustaran las mujeres, tú qué opinarías?

Sería bien por ella. Porque así tendría otros sentimientos. No tendría tantos sentimientos por el hombre que por la mujer. Pero igual me afectaría un poco por la confianza que le tengo a ella, igual me afectaría un poco porque siempre antes ella era mi mejor amiga. Cuando yo llegué aquí era la única que me hablaba, las demás no me hablaban. Y siempre ella, cuando yo llegué aquí, era más femenina, no le gustaba ver a las mujeres, le daba asco. Pero después con el tiempo ya empezó a cambiar y empezó a mirar a las mujeres más que a los hombres.

¿Tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

Sí, porque cuando grande no va a haber una persona que me diga al lado mío que me vaya a decir, no sé po, tenís que ir a esa universidad y si no vai a esa no podís

ir a ninguna. Ahí voy a tomar mi propia decisión si yo quiero tener casa, si yo quiero formar una familia, ahí voy a tener mi decisión clara.

¿Y qué decisiones tomarías en el futuro?

Primero tomaría salir de la universidad, tener una carrera, formar trabajo, después de eso una familia inmensa. Sí, me encantan los niños. Con mis hermanos ya es súper bastante. Y también me gustaría, no sé poder enseñarles a mis hijos más adelante lo que pueden hacer y lo malo que es para ellos y mostrarles la vida que viví yo y siempre mi papá siempre me decía que nunca hay que repetir lo que vivió tu madre o tu padre Siempre tienes que repetir por ti misma. Hacer lo que tú quieras. No no ir al colegio, no faltar a la universidad, pa no estudiar, pa no sacar carrera. Me decía que siempre tenía que ser una niña inteligente, una niña de bien, no una niña de mal.

¿Y tú estás de acuerdo con eso?

Sí, porque me gustaba mi papá, me gusta, me encanta cuando me hablaba de cosas que él no pudo hacer. Y me dice que más adelante que ahora está estudiando en la nocturna.

¿Sí, cómo supiste eso?

Porque antes de que viniera pa acá él iba al colegio.

¿Oye y tú sabes qué significa atractiva?

No sé, cuando la mujer usa cosas muy cortas y hace que los hombres la miren demasiado. O cosas muy escotadas o se descuida mucho u ocupa falda demasiado cortas o shores cortos, como yo tenía unos shores que son hasta aquí y los lavaba y quedaron hasta aquí. Y cuando me los coloqué se veía todo el trasero. Y la tía me dijo que se me veían bien, que así se usaban los shores de ahora y yo le decía que no, porque no me gustaba que los shores se usaran así, porque, así como los hombres, no sé po, los hombres tienen un poquito más mente que las mujeres y podría haber, no sé po, haber pasado a llevar algo o tocar algo que no querían tocar ellos y eso nunca me ha gustado, porque me pasó cuando yo era pequeña con mi tío. No me gusta andar muy descolgado.

¿Y qué tía te dijo eso?

La tía L. Porque como aquí como las niñas, la C. sabe todo y todas las niñas siempre les traen ropa demasiado corta, como poleras muy escotadas o poleras muy cerradas hasta el cuello o le traen pantalones demasiado cortos, como a la C. antes de que llegara usted, la abuela la traía ropa demasiado flaute, le traía unos pantalones que se le veía la mitad del trasero y se le veía el calzón, hasta eso se le veía. Y le gusta usarlo a ella porque decía que se veía atractiva, que le gustaba que los hombres le dijeran que se veía linda. Y yo le decía que con esa ropa no se demuestra que tú eres linda, con cualquier ropa que te coloques igual vai a ser linda. No la ropa te va a hacer cambiar tú misma.

¿Y quiénes son las personas importantes en tu vida?

Mis amigos y mi familia, las tías de acá igual van... cuando yo me vaya van a pasar a hacer importantes porque cuando grande me voy a acordar de ellas, las voy a echar harto de menos, aunque sean pesadas, o me caigan súper, las voy a echar harto de menos, porque no creo que en otro hogar o donde yo me vaya haya una tía así que te diga, no sé po, lo bien que te portai, o lo destacada que eres o, no sé po, lo buen compañera que eres.

¿Y cuando dices tu familia, quiénes de tu familia son importantes para ti?

Mi papá y mis hermanos, mi abuela, mi tío. Eso, pero por parte de mamá nadie, solamente mi abuelo.

¿Y ese tío que me dijiste del short era parte de tu mamá o parte de tu papá?

Parte mamá. Me cae como el ajo.

¿Oye y tú no estás pololeando o sí?

No.

¿Y has poloeado alguna vez?

Sí.

¿Y cómo fue tu pololeo?

Fue divertido, porque fue como primer amor, o sea, toda aniñada, no sé po, por ejemplo, usted cuando chica igual yo creo que una persona debería haberle gustado, un niño.

¿Y qué edad tenías cuando pololeaste? ¿Acá en el Centro?

En el Centro. En mi casa nunca me ha gustado pololear porque los hombres de afuera son más idiotas que los de adentro. Se fijan más en las mujeres en sus partes y todo eso, no me gusta. O sea, los de acá adentro son más piola, ni siquiera te miran el trasero o por último apenas te miran la cara.

¿Cómo fue tu pololeo? ¿Cómo lo pasaste?

Bien, sí, me gustó, porque fue entretenido, apenas le daba la mano. Y siempre nos juntamos, jugamos a la pinta pareja, nos dábamos la mano y nos escondíamos. Y sí, fue bonito, porque también iba en mi curso y se fue (a otro hogar) y yo le digo que así es mejor porque en vez de desearle que no se vaya, hay que desearle buena suerte y que le vaya bien y que se vaya y la pase bien, porque cuando grande no creo que no quiera estar con otra mujer si te lo prometan cuando son chicos, porque cuando gran no creo que no le guste otra mujer, no creo.

¿Y había algo que no te gustaba de tu pololeo?

No.

¿Él era celoso?

Sí, pero no así celoso celoso celoso celoso. Era así como cuando los demás hombres, como antes de ser amiga del C. y todo eso, me miraban mal, me miraban,

así como un objeto sexual. Me miraban, así como de pie a cabeza y me gritaban “mijita rica” o cosas así. No le gustaba, porque decía que eso era como, te miraban, así como objeto sexual, como que servías para un rato y después no. Y no le gustaba, porque decía que eso era muy malo para mí, porque decía que a los hombres que miraban así tenían otro pensamiento, no son como los demás.

¿Tú qué opinas de los celos?

Yo opino que están bien porque cada hombre tendrá su cualidad, así como para defender un poco más a las mujeres, que el otro hombre que le está haciendo algo o tratándola mal o cosas así. Yo creo que los celos se definen más, así como de mostrar querer a la persona, defendiéndola.

Pero por ejemplo cuando los celos significan que no te dejan juntarte con alguien, ¿qué opinas?

Eso yo creo que son celos extremos. Porque a mí me deja juntarme con todo tipo de persona cuando yo estaba con él, y siempre me decía que sí tenía que tener un poco de cuidado con los hombres, porque los hombres son muy pasados a llevar, eso me decía no más, nada más.

¿Tú cuando vivías en tu casa qué te tocaba hacer?

A veces cocinaba. En mi casa aprendí a hacer arroz. La primera vez que hice se me quemó y tuvimos que comerla quemada.

¿Qué edad tenías?

Diez años. Había aprendido a hacer arroz, fideos y también estaba aprendiendo a hacer porotos.

¿Cuándo vivías con tu mamá, ella trabajaba?

Sí, pero ella no pasaba tiempo con nosotros. Ella estaba trabajando pa consumir pa pagar cosas pa ella. Ahí yo con mis hermanos íbamos al supermercado y me da harta vergüenza decir lo que hacía. Robábamos pañales, leche, mamaderas y también a veces sacábamos un par de coyac. Nos gustaban los coyac.

¿Y a ti se te ocurrió ir a buscar cosas al súper?

A mí se me ocurrió. Es que siempre que cuando estaba mi padrastro, mi mamá siempre iba a comprar cosas así. Y siempre íbamos pa la casa. Y ahí yo siempre veía, mi mamá se iba, compraba sus cosas y al mes después que no teníamos plata, no teníamos pa comer, me iba a dar una vuelta, le decía a mi mamá que iba a ir a comprar y en vez de ir a comprar salíamos con mi amiga, la M., que era mi mejor amiga ahí en la calle, porque me apañaba en todas. Me daba ropa, todo. Y su pololo era muy gentil, porque siempre cuando estaba para salir, una vez nos llevó a la playa. Pero nos llevó a la playa por el día y sin permiso de mi mamá. Siempre me arrancaba de mi mamá, porque nunca le gustaba que yo saliera con la M., porque decía que ella era más grande que yo, tenía 18 años, era como más adulta, era diferente, no era como pa que viviera conmigo. Era súper buena amiga. Siempre

me llevaba a la playa o a veces nos llevaba al cerro. Cuando mi hermano estuvo de cumpleaños, nadie le hizo nada y había un caballero que se llamaba V., que era el papá del A., el pololo de la M., y nos compró una torta y le celebramos el cumpleaños.

¿De repente de tocaba cocinar o siempre?

Siempre. Pero casi siempre el A. me daba plata comprábamos comida chatarra, pero lo único que me gustaba de la comida chatarra era el sushi.

¿Y te tocaba hacer el aseo de la casa?

Sí.

¿Siempre o a veces?

Siempre.

¿Y cuidar a tus hermanos?

Siempre me ha gustado cuidar a mis hermanos, porque ha sido como demostrarle el cariño que mi mamá no les tuvo.

¿Y tú piensas que esa es tu responsabilidad?

No, pero sí me gusta cuidarlos hartito.

¿Oye y a ti cómo te caen las niñas de la casa 2?1?

Bien

¿A ti hay cosas que te dan miedo?

Sí.

¿Qué cosas te dan miedo?

Cuando los tíos grandes así mayores de edad o personas de afuera miran mal y se acercan, así como en mala, me carga eso, siempre lo siempre charcheteo o pego una patada en medio de sus partes, no me gusta que se acerquen a mí, me carga. Y siempre cuando tenía un asistente que era hombre, no me gustaba, me cargaba, siempre me tocaban asistentes hombres y nunca me han gustado los asistentes hombres, o sea, más le tengo confianza a la tía C. que al tío D. Al tío D. no le hablo ni cagando. Me da cosa, nunca me ha gustado hablar con hombres mayores.

¿Y qué cosas te ponen alegre?

Como estar con mis hermanos. Pasarla bien. Cuando fuimos a una discoteca aquí.

¿Hace cuánto estas aquí?

Mitad de año. Como en julio llegué

¿Si tú estuvieses pololeando y tu pololo te gritara, qué harías?

No le hablaría. No lo pescaría. Porque yo sé que el pololo a la mujer no le tiene tanta firmeza. Así como la S. con el A. La S. le grita al A. y el A. se queda callado, agacha

la cabeza y le dice que sí. Yo, yo creo que ahí nada que ver, porque yo sé que el hombre manda en la casa, no la mujer, pero igual entre parejas así yo creo que deberían tenerse un poco más de amor y no gritarse, porque eso gritarse es como para personas que ya no se quieren, que se tratan mal. A mí si un hombre me gritaría yo me separaría del hombre y no le hablaría más, porque eso a una mujer no se le hace, gritarle, no. Ni la mujer al hombre.

¿Y tú por qué dices que el hombre manda en la casa?

Porque el hombre es el que trae las cosas, las mujeres solamente es la que hace el aseo, cuida a los niños, les lava la ropa, el hombre que da el pilar en la casa. Pero no así para que se aproveche el hombre como para maltratar a una mujer.

¿Qué cosas te enojan?

A veces me pongo celosa, porque mis amigos se juntan con las chiquillas, pero se juntan, así como eran antes, eran como más apegados y no me gusta a mí. porque me enoja harto porque las chiquillas tratan de distanciar a mis amigos de mí. Así como pa que no me hablen más. Eso me da rabia y también me da rabia que tomen mis cosas, me carga que lean mis cosas, me carga todo, me carga todo, me carga todo que toquen de mí, porque hay algunas que son muy intrusas, como la A. se metió a mi bolsa de los secretos y leyó un secreto que era muy privado y no me gustó eso y ahora tengo que andar con llave, con candado, con todo eso. Y antes yo era más abierta con las chiquillas, les tenía confianza, ahora no, con candado, con llave, con todo.

¿Cuál es tu mayor deseo?

Mi mayor deseo es que nunca hubiese llegado aquí, pero que sí hubiese conocido a mis amigos. Pero que nunca hubiese llegado aquí y que ojalá los hubiese conocido afuera y que ellos estuvieran afuera y que yo estuviese con mi familia y que mi familia estuviese así formada como antes. Y no estuviese echada a perder, así como ahora.

¿Y si tú pudieses elegir estar en otro lugar ahora, dónde estarías?

Aquí. Para mí es el mejor lugar aquí, porque si pudiese vivir en otro lugar, como ese lugar donde voy a ir yo y no es un hogar, me fuese peor como me fue con mi mamá.

¿A quién le pides ayuda cuando lo necesitas?

Al N. (su amigo).

¿Y en quién confías?

En él.

¿Tú eres feliz?

No tanto.

¿Por qué?

Son muy discriminadoras las chiquillas, pero sí soy feliz cuando el N. me habla de su hermana, de su familia, cuando me habla de que los echa de menos y ahí me acuerdo de mi hermana, nos ponemos a conversar de las familias y casi siempre uno de los dos termina llorando.

¿Pero les da felicidad o les da pena?

Felicidad. Porque son buenos recuerdos que te hacen recordar las buenas personas que ya no ves.

¿Y tú cómo crees que podrías llegar a ser completamente feliz?

Y no creo. Porque en algún momento esa felicidad siempre se acaba. Y no creo que la felicidad siempre va a estar ahí entremedio del enojo o cuando estás enojada. No creo que la felicidad se ponga entremedio. Sí creo poder estar feliz, pero creo cuando sea grande, cuando tenga mi carrera, mi familia, ahí yo voy a poder ser más feliz de lo que soy.

¿Tú cómo te sientes por ser una niña que vive en un hogar?, ¿qué te parece eso?

Que es bueno porque así en la casa los papás no tienen tanto apoyo, así como para darte comida, ropa limpia, todo eso. Igual me siento bien acá, pero sé que mi papá si me dejasen estar viviendo con él, aunque no puede porque dicen que soy mujer y mujer con hombre no pueden vivir juntos, sé que mi papá me daría todo ese apoyo, porque como se lo da a mis hermanos, se lo da a mis hermanos con mi abuela, mi papá les compra su ropa, sus cosas, sus zapatillas, su todo. Le compra hasta sus cosas personales, porque como es el papá, sabe todo de las mujeres, todo de sus hijas. Sabe cierto día, sabe todo.

¿Pero tus hermanos que están con tu abuela son todos hombres?

Son dos mujeres y dos hombres. Una que es chica, una que es mayor de edad y uno que es mediano. Es como un año menor que yo.

Entrevista 2

Edad: 11 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 24-02-17

¿Y tú hace cuánto llegaste acá al centro?

5 días.

¿Llegaste el sábado en la noche?

Sí.

¿Y tú de dónde venías?

De mi casa.

¿Tú había estado en un centro antes?

Sí.

¿En cuál centro habías estado?

En Calvo, en el Arca y en el remolino.

¿Y te gustaban esos centros?

Sí.

¿Y te gustaba estar allá?

Sí.

¿Y luego egresaste y te fuiste donde tu familia?

Sí.

¿Y te ha gustado estar acá en el Galvarino?

Sí, es bonito. Es bacán.

¿Te ha gustado más que los otros centros o es igual?

No, no son iguales.

¿En qué son distintos?

En que en los otros hacen como diferentes cosas.

¿Qué cosas?

Que había, no sé, no hay... hay cosas que aquí no tienen y allá sí, y allá no hay cosas que aquí tienen.

¿Qué cosas tienen allá que a ti te gustan y aquí no?

Tienen... no sé.

¿Y qué cosa te ha gustado del Galvarino?

Muchas cosas. Que aquí igual hay más reglas.

¿Qué reglas hay acá que no te gustan?

No, me gustan todas

¿Qué regla te llama la atención, por ejemplo, que tú no conocías?

No me acuerdo.

¿Hay algo que no te haya gustado?

No, nada.

¿Y a ti te gustaría irte de acá?

No. Estoy bien.

¿Y en alguno de los otros centros que has estado, has pensando en escaparte de ellos?

Sí, lo he hecho.

¿Del último que estuviste?

Sí.

¿Y por qué te escapaste?

Porque pensé que iba a ser mejor.

¿Y a dónde te fuiste?

A mi casa.

¿Y fue mejor en tu casa?

No.

¿Y ahí te viniste para acá?

Sí.

¿Y acá te sientes mejor?

Sí, acá me siento mejor.

¿Y por qué no te gustó en tu casa?

No me gustó, porque allá igual había cosas malas.

¿Te viniste con tus hermanos?

Sí

Y cuando te escapaste, ¿también te escapaste con tus hermanos?

Sí. Somos cuatro.

¿Qué edad tienen los otros?

Uno, porque aquí estamos tres. El otro se llama J. y tiene 13 años.

¿Y dónde está él?

En mi casa. Porque él no lo había visto yo.

¿Y tus otros hermanos qué edad tienen?

El N. tiene 9, el J. tiene 7.

¿Tú eres la mayor de acá?

Sí.

¿Te arrepientes de haberte escapado?

¿Del hogar? Sí, me arrepiento.

¿Por qué?

Porque sí, no sé, pero me arrepiento.

¿Te has hecho amigas acá en el Galvarino?

Sí

¿De quién?

De la E., de la O., de la C., pero algunas veces no hablo con la L. Pero sí, igual no hablamos tanto.

¿Y hay alguna niña que no te caiga bien?

A ver... La que dormía arriba mío, la A. No es que me caiga mal, pero es que es muy picada.

¿Y te has hecho amigos hombres?

Ehhh... no. O sea, sí.

Yo te vi hablando con uno ayer

¿Qué? No. Bueno sí, él me pidió pololeo. Pero yo le dije que sí, pero pa conocerlo no más, y yo no le dije a nadie po. Pero eso no más.

¿Y lo has conocido, te ha caído bien?

Sí, pero es muy tímido.

¿Y las tías cómo te han caído?

Bien. La tía M., ella me cae bien. Y todas. Y la tía S. Y la A. Todas me caen bien. Pero la tía que estuvo ayer, la tía M., es la que mejor me cae.

¿Hay algo que no te ha gustado de las tías?

No, nada.

¿Tú crees que en la vida las niñas y los niños son iguales?

Yo creo que todos somos distintos

¿Y en qué cosas son distintos?

Físicamente. Y que uno tiene, a ver, como que no todos son iguales, porque unos tienen problemas, otros no, unos están bien, otros no... puras cosas así.

¿Da lo mismo si somos hombres o mujeres?

Sí.

¿Y tú has sentido que los tíos son distintos con los niños que con las niñas?

No.

¿Cuándo tú vivías en tu casa tenías alguna responsabilidad?

Sí, hacer el aseo y también algunas veces igual cocinar.

¿Hacer el aseo era seguido?

Todos los días, de toda la casa.

¿Y cocinar?

Cocinaba algunas veces en la noche y algunos días. Pero lo único que sé hacer son fideos.

¿Y quién cocinaba cuando tú no lo hacías?

Antes, donde yo vivía, donde mi papá, cocinaba... él era más responsable, porque él venía de trabajar y llegaba a puro cocinar y luego descansaba y se iba y luego venía otra vez a comprar pan para nosotros y se iba otra vez a trabajar.

¿Y ustedes en la casa con quién estaban durante el día?

Con nadie.

¿Ustedes los hermanos no más?

Sí.

¿Y qué almorzaban?

Fideos...

¿Los fideos que hacías tú?

No, él hacía. Pero algunas veces él llegaba curao yo tenía que cocinar pa los chiquillos. Y en la otra casa cocinaba de noche, porque había muchos problemas.

¿Cuál es la otra casa?

Vivía con mi hermano. Cocinaba algunas veces de noche así porque tenía hambre.

¿Vivías con qué hermano?

Con el de 23. Él trabajaba todo el día igual.

¿Y ahí también hacías el aseo?

Hacía mi cama, iba a buscar agua, hacía el living, hacía afuera, lavaba la loza algunas veces

¿Te gustaba a ti hacer eso?

No

¿Lo hacías porque te obligaban o para ayudar?

Igual algunas veces pa ayudar, pero algunas veces me decían “ya, teni que ayudar” y todo.

¿Y a tus hermanos le tocaba hacer algo?

Es que yo vivía sola con el M. Yo encuentro que hay más diferencia entre... porque yo estaba viviendo con la polola de mi hermano y mi hermano también vivía con ella. Y el Joselo también vivía ahí, mi otro hermano, el de 12, entonces la polola quería más a él y no sé po, a mí, no es por, ni siquiera, no es por cariño, es porque ella a mí me mandaba a hacer más cosas que a él y a él lo mandaban a comprar. Y otras cosas, pero terrible po. Y también cuando yo estaba... peleamos con la C. (la polola del hermano), entonces yo... ella... el J. iba a comprar, pero no iba a comprar a la casa, iba a comprar a otra casa, no iba a hacer cosas para la casa y ella me dijo “ah, entonces tú tenis que lavar la loza de la tarde” y era caleta de loza, porque habían carreteado. Entonces yo le dije que eso era injusto, porque él no iba a hacer algo pa la casa, iba a hacer algo pa otra cosa y ella no me escuchó y me dijo “ayy, que me estái faltando el respeto”.

¿Tú encontrabas que había diferencias?

Sí.

Y cuando vivías con tu papá, ¿tus hermanos hacían algo?

Ellos también me ayudaban. Ayudaban en hacer la cama, barrer. Igual algunas veces igual me ayudaban a cocinar, a hacer la ensalada, porque yo hacía lo otro caliente. A hacer la ensalada, igual me ayudaban a, no sé, a hartas cosas.

¿Entonces tus hermanos chicos te ayudaban, pero tu hermano de 12 no te ayudaba?

Igual hacía aseo, sí, pero no tanto.

¿No tanto como tú?

No. Y cuando yo iba a buscar agua sola y teníamos que ir los dos po, y teníamos que ir lejos igual e igual es pesado y cómo nosotros podemos llevar algo y porque mi hermano es celoso no más la polola no va y nosotros tenemos que pagar el pato. Si nosotros no tenemos pa qué ir a buscar agua, donde tenemos que llevar 3 bidones, grandes sí po, y tenemos que llevar dos en un coche y los otros, y cuando teníamos ese carro llevábamos los 3 al tiro.

¿Y a ti eso te daba rabia?

Sí. Y yo le decía al L. (hermano grande).

¿Y él que te decía?

Es que no. No le decía, yo no conversaba con él, no le decía nada, porque él, yo siento que él no me escucha.

¿Y por qué crees que no te escucha?

Porque está pendiente de su polola.

¿Cuidar a tus hermanos te tocaban también?

Sí. A mis hermanos chicos. A ellos.

¿Y te gustaba eso?

Sí me gustaba, pero no era mi responsabilidad.

¿Y de quién era la responsabilidad?

Del papá de mis hermanos.

¿Y tú le dijiste?

No, no hablaba con nadie. Yo no me atrevía, tenía miedo. Pensé que iba a decirme “no, estái mal”, y yo siento que no estoy mal. Igual que el B., todo lo que él decía está bien (hermano de 20). Él todo lo que decía está bien po, y pa mí no.

¿Tú sabes lo que significa discriminar?

Sí.

¿Te has sentido alguna vez discriminada?

Discriminada es como discriminar a un moreno. Yo jugaba a la pelota y todos me dicen “ahombrada” por eso. Y yo me siento mal igual po.

¿Quién te decía eso?

Igual la gente de allá de la casa. Mi hermano igual me dijo y cuando estábamos allá, estábamos viviendo con una señora con mi hermano de 20, entonces el B. me dijo, estábamos ahí, estábamos hablando de Navidad. Y me dijo “¿qué quieres, un Maxsteal o una Barbie?” Y a mí no me gustan las Barbie po, yo soy grande, como voy a jugar con Barbie po. Y yo...no sé... no sé... no me gustó eso. Fue más encima al frente de todos decir “qué querís un Maxsteal o una Barbie”.

¿Crees que lo dijo para molestarte?

Sí.

¿Con ese hermano no te llevas muy bien?

Él era mi favorito, pero al final... La P., la de 15, ella sí, ella se preocupa caleta por mí.

¿Y ella dónde está ahora?

No sé, está con su pololo. Es que ella quiere ser así sola. Ella es súper buena conmigo.

¿Qué hace contigo?

Me compra ropa, me dice así que cuando estoy así yo llego ahí a la casa mal, me dice "ya, toma, báñate, vístete, te voy a pasarte una ropa, después vamos a salir".

¿Te cuida?

Sí, me cuida mucho, y eso me gusta de ella po, es la mejor.

¿Y hace cuánto no la ves?

De hace harto igual, porque ella tenía problemas igual con su pareja.

¿Cuántos hermanos son?

La J., a ella no le importábamos.

¿Qué edad tiene?

21.

¿y son todos hermanos por el papá?

No, todos por la mamá. A ver, mis tres hermanos, esos son dos gemelos, esos son...yo, la R., esa fue la última, y ellos se fueron cuando eran guagüitas, se fueron en adopción.

¿Y a ellos no los conociste?

No po.

¿Y ellos también eran parte de mamá?

De parte mamá y de parte de mi papá. Los más grandes son la P., la C. y la N.son de papás diferentes, de todos diferentes. Y los otro son los de 20, 21, el L., él no sabe que tiene otro papá, él dice que no es, pero es así.

¿Y esos son todos tus hermanos?

Es que ahora mi mamá y mi tía X. está con el papá del tío L. Porque mi mamá estuvo con él y mi tía X. también. Es que mi tía X., ella trabaja, tiene su departamento. Ella quería llevarme, pero yo no quise.

¿Por qué no quisiste?

Por el B. Porque yo lo quería y cuando él se iba yo me ponía a llorar.

¿Querías estar con él?

Sí, siempre quería estar con él.

¿Y ahora te arrepientes de no haberte ido con mi tía?

No, porque era muy pesada.

¿Igual no quieres?

Igual no quiero.

¿Es muy estricta?

Es muuuuy estricta.

¿Y tú cuando vivías ahí en las casas, tú sentías que podías tomar decisiones sobre tu vida, sobre lo que querías hacer, cómo vestirse, tus amigos?

Sí, pero decisiones, así como sobre, como que mi hermano, que yo, que yo me vistiera como él quería.

¿Él te elegía la ropa?

Sí po. Y cuando íbamos a salir con sus amigas, él quería que yo me viera bien, pero para mí con unos jeans y una polera y aunque un short, no importa, pero él [quería] vestido, pero esta cuestión de un entero y esa cuestión no me gustaba a mí y ahí yo también me sentí, así como que él no quería, no le gustaba como era yo. (Por el B.).

¿Y aquí tú en el Galvarino sientes que puedes ser tú misma?

Sí.

¿Puedes elegir la ropa?

A veces.

Y por ejemplo sobre las cosas que tienes que hacer o no, ¿te molesta no poder decidir?

No. Aquí no. Pero allá sí. Porque acá no me conocen tanto, pero allá me tendrían que conocer po.

¿Y allá en tu casa te dejaban salir cuando querías?

Sí me dejaban salir, yo salía cuando quería.

¿Y los amigos, te dejaban tener cualquier amigo?

No tenía amigos yo.

¿Y en el futuro tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

Sí

¿Y qué te gustaría decidir?

Yo voy a ser empresaria. Eso quiero.

¿Y aquí cuando llegaste te ha incomodado bañarte o vestirse delante de las otras niñas?

Un poquito. Que me da un poco de vergüenza. Pero no me ven, porque yo lo hago terrible rápido, me da vergüenza, pero un poquito no más.

¿No te molesta tanto?

Sí, igual me molesta. No me molesta, pero me da vergüenza y siento cosa, por eso no me gusta eso.

¿Tú sabes lo que es ser “atractiva”?

Sí.

¿Cómo debería ser para ti una mujer atractiva, cómo debería verse?

Como quiera.

¿Quiénes son importantes en tu vida?

Mi mami. Y después vienen todos mis hermanos, porque yo a pesar igual los quiero. Son muy importantes y después es mi tía R.

¿Ella es hermana de tu mamá?

Sí. Y la quiero, la quiero caleta, aunque ella no está aquí.

¿Y por qué la quieres?

Porque yo, cuando era chica, yo estaba en el hogar. Yo a los cuatro años llegué a un hogar, entonces yo siempre tenía esa cuestión de acordarse de ella. Yo no sabía su nombre, pero yo me acordaba quién es ella, quién es ella. Hasta que yo me salí del hogar y la conocí así y fue terrible bacán hasta que falleció. Pasamos poco, pero igual.

¿Y tus hermanos y tu mamá por qué son importantes para ti?

Mi mamá, porque es mi mamá po. Me crió... un poco. Y ella, a pesar de que ella sea todo, todo lo malo, ella sí igual me enseñó, hizo hartas cosas por mí que son importantes. Y mis hermanos es porque... porque no sé, porque son mis hermanos.

¿Oye por qué dices que tu mamá puede ser todo lo malo, ha hecho cosas malas?

Sí, nos ha hecho muchas cosas malas.

¿A ti?

No.

¿A otras personas?

No. A ella misma.

¿Y tú la ves a ella?

A mi mamá la vi cuando estaba en la comisaría e igual me dio pena, porque se puso a llorar.

¿Y eso hace cuánto fue, cuando llegaste?

Sí, cuando llegué.

¿Pero tú no vivías con ella antes?

Mi mamá vivía en un “ruco”.

¿En un qué?

En un ruco. ¿Sabe lo que es? Eso es un... es un... un ruco es armar un ruco. Mi mamá vive en un hoyo. Un ruco y eso y mi mamá tiene cualquier ropa en todas partes y también arman con frazadas, así con, por ejemplo, ahí en la pared ponen frazadas para los ... como una base.

¿Entonces tú no vivías con ella?

No, yo no vivía ahí.

¿Y la veías de repente?

Sí, algunas veces no más la veía.

¿Y qué cosas malas se hizo tu mamá a ella misma?

Ella se cortó.

¿Y esas cosas cómo las supiste?

Porque yo le vi po. Y mis hermanos tienen hasta las piernas. Mi hermano cree que yo soy tonta, me miente que él se tiró a la parrilla encima.

¿Tu hermano B.?

Sí.

¿Y aquí en el centro, quién es importante para ti los pocos días que llevas?

La tía M., las tres tías. Es que no conozco a ninguna tía más.

¿Tú habías pololeado antes de este niño que te pidió pololeo?

Sí.

¿Y te gusta pololear a ti?

No. Es que me gusta pa conocer. Pa conocerlos, cómo son, pero no pa intenciones malas.

¿Qué intención sería mala?

Ehhh.... jajajajaja. Ehhhh. Como, mire... ehhhh. Es que hay muchas cosas.

¿Qué esperas tú de un buen pololo, cómo esperas que sea contigo?

Un buen pololo sería que él se atreviera. Se atreviera a... no que mandara cartas ni que les dijera a otros que me dijeras. Que él viniera a mí, me diría a mí que si quieres pololear, pero que no se ponga nervioso, que me lo diga así tranquilo y que no sea tímido. O sea, me gustan los tímidos igual, igual sí. Y también tiene que...ser... así como... a ver, que me escuche.

¿Qué otra cosa es importante para ti?

Que me... que me... que unos que ni siquiera que, los llama la polola y dice "qué", así po, tiene de decir "hola, ¿cómo estás?"

¿Qué más es importante para ti?

Que no escuche los comentarios de otras, que escuche... como una dice "ahhh, te diste un beso con la otra", que me dijeron.

¿Qué te crea a ti?

Sí.

¿Qué opinas tú de los celos en la pareja?

La pareja... no, no tiene que ser celosa.

¿Encuentras que ser celoso es bueno o malo?

Se daña. Pa mí es malo. Igual hay que ser celoso cuando uno está viendo que la pareja está con otro y el otro loco la está, así, joteando.

¿Pero si no?

Ahí no po. Si ella dice "estamos conversando no más", él se tiene que disculpar po.

¿Cómo te llevas con tus hermanos mayores?

Mal y bien. O sea, mal igual.

¿Y con tus hermanos chicos cómo te llevas?

Ellos me llevo bien, ellos me escuchan. Una vez yo probé al N., yo le dije N.... pa ver si me escuchaba. Le dije "N., soy lesbiana" y el N. me dijo "Mentira" Y ahí yo le conté qué significa lesbiana y ahí él me escuchó y fue atento. Pero después yo le dije "N., es mentira" y ahí me dijo "ohh, no me hagai nunca más esa broma".

¿Y con tu papá cómo te llevas?

Mal.

¿Y con tu mamá?

Bien.

¿Y tú sientes que ha mejorado eso alguna vez o que siempre ha sido igual?

No, porque mi papá pone diferencia entre mí y el J. Cuando éramos chicos al J. lo llevaba a muchas partes, le daba plata y a mí no po. Yo me acuerdo de hartas cosas que ellos no saben. Yo me acuerdo cuando mi mamá... a ver, nosotros estábamos... siempre peleaban cuando llegaba mi mamá. Mi mamá es más celosa. Mi papá está caminando, no mira a nadie y le dice "¿Qué estai mirando?" Y no le gustan las mujeres, a nada, ni a las viejitas. Entonces dice altiro y les pega a las mujeres que mira. Igual no me gusta y yo un día vi a mi mamá pelear y le rompieron aquí a la loquita, le hizo un tajo y le tuvieron que poner puntos y aquí le dejó todo morado y la loquita quería pegarle con una... esas cadenas. Gruesas y la cadena tenía un candado. Y le iba a pegarle así y el pololo de mi hermana, porque nosotros

habíamos llegado en auto y el pololo de la J. siempre salíamos, él nos venía a buscar con la J. e íbamos a buscar a mi mamá pa que saliéramos. Y mi mamá justo se pone a pelear po. Y ahí se bajaron todos y el pololo de la J. y le dice “Suelta la cuestión” y la loquita va y le pega un combo y el loco se puso a llorar. Es que se puso a llorar, porque igual no le puede pegar y sintió impotencia. Y ahí mi mamá le tira una tabla aquí y ahí le rompe aquí y después mi mamá la pesca del pelo, la tira al suelo y le pega puras patadas. Y ahí le pegó y ahí después ni siquiera pidió disculpas y después mi mamá empezaron a hablar y mi mamá no pasó nada po.

Pero tú me estabas contando que tu papá sacaba a tu hermano, pero a ti no. ¿Y eso te da lata, pena, rabia?

Rabia, no me da pena. Porque...

¿Y por qué crees que lo saca a él y a ti no?

Porque él era hombre y yo no. Pero igual nosotros llegamos y él siempre, trabaja en la Vega, y él llega a la amasandería con él... cuando salía con él y con los chiquillos es terrible pelado.

¿Y eso no te gustaba a ti?

No. Y por eso le dije, le decía yo, ¿qué, qué está mirando? Porque miraba el trasero de todas las mujeres.

¿Y qué te decía él cuando le decías eso?

Nada, seguía caminando. Me retaba.

¿Y a ti qué te parecía que les mirara el poto a todas las niñas?

Mal. Iba a decir mal y bien, porque igual mi mamá no está con él. Pero él tiene igual tener respeto a nosotros, cómo va a mirar a las mujeres cuando estamos nosotros.

¿Cuándo grande querías ser...?

Empresaria en automotriz. Pero quiero ser jefa de una empresa.

¿Y te gustaría tener hijos cuando grande?

No.

¿Por qué?

Mucha respon...no, sí, pero cuando tenga todo y todo. No me gustaría igual porque, usted quizás me diga que no todos los hombres son iguales, pero pa mí todos los hombres son iguales. Porque todos los hombres son... esta palabra no...son calientes. Todos los hombres son así, entonces, igual si... y ellos se van así y se enamoran de otras y una queda con el hijo po.

¿No se hacen cargo de los hijos?

He visto mucha tele, tía.

¿Por qué, qué viste en la tele?

Que yo veo comedias, todas las comedias, y ahí yo me pego con eso. Yo encuentro que es así po.

¿Qué esa es la realidad?

Sí.

¿Y en el colegio cómo te iba?

Muy bien

¿Sientes que te sirve?

Sí, porque me gusta más encima ir al colegio, más encima me saco las medias notas.

¿Y tú crees que el colegio es importante?

Para nuestro futuro.

¿Por qué?

Porque nosotros, a ver, mire, yo quiero hacer algo y, ¿cómo lo voy a hacer si no fui al colegio?

Segunda entrevista

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 27-02-17

¿Cuéntame de ese pastor que te vino a ver hoy día?

Él era... iba a su Iglesia, entonces ahí lo conocí con mis hermanos y a él le pedimos ayuda.

¿Y a qué ibas a la Iglesia?

A la Iglesia po.

¿A escuchar la oración?

A hacer todo.

¿Con cuáles hermanos ibas?

Con el N. y el J., algunas veces iba el J., no tanto.

¿Y cuándo le pediste ayuda, qué le dijiste a él?

Que si me podía ayudar a irme al hogar y...

¿Y ahí él te dijo que te iba a ir a visitar?

Sí.

¿Y él te cae bien?

Ehh... sí, me cae bien.

¿Qué te conversaba hoy día?

De mis hermanos, que había hablado con mi mamá, con mis hermanos.

¿Él conoce a toda tu familia?

No, recién los está conociendo. Y entonces él habló con el L. po, y el L. le dijo que hoy día iba a venir y no vino po, y yo sabía que no iba a venir, porque es terrible irresponsable. Él dijo que iba a venir, porque habló con él, habló con mi mamá y mi mamá está en rehabilitación, la internó.

¿El pastor?

El pasto la internó.

¿Y tu mamá quería internarse?

Ella habló con él para que la ayudara. O sea, el pastor fue a buscar a mi mamá. Y cuando la fue a buscar no la encontró y después la encontró.

¿Eso te lo contó hoy día?

Sí.

¿Y qué te parece que tu mamá se interne?

Bien, pero yo igual, yo quiero, no quiero, quiero que ella se interne para ella, pa que esté bien ella, pero no quiero que me saque de aquí, no quiero irme con ella.

¿Tú estás bien acá?

Sí.

¿Te quieres ir con un familiar o te quiere quedar acá?

Sí, acá.

¿O sea, de este no te vas a escapar?

De ni uno. Y tampoco si tengo una oportunidad de irme de alguien que me adopte, yo me voy a irme.

¿Y por qué tomaste esa decisión?

Porque es mejor pa mis hermanos.

¿Porque te irías con tus hermanos?

Sí.

¿Y te irías sola?

No. No sé. Es que ahí yo igual, ellos también me dicen que igual quieren irse conmigo, pero yo no sé po.

¿No sabes si te irías sola?

Sí, no sé.

¿Oye y a ti qué te da miedo?

No sé, enfrentarme a mi hermano. Decirle las cosas como son.

¿Decirles lo que piensas?

Sí.

¿Y por qué te da miedo eso?

No sé po. Me tiemblan las manos, me tiembla el corazón.

¿Porque son grandes o da miedo lo que vaya a pasar después?

Porque son grandes igual. Por eso. Y también, las dos cosas.

¿Qué te gustaría decirles?

Le diría que ellos están mal, que necesitan mejorarse, que no quiero irme, no quiero estar con ellos. Le diría que son drogadictos, que no me gusta eso. Le diría muchas cosas, que me cae mal su polola. O sea, no me cae mal, pero, tengo algo contra ella, que no sé. Y tengo celos de la hija de la polola, que siempre le decía que la quería y a mí nunca me decía eso.

¿Y qué edad tenía la hija de la polola?

Era chica, tenía 5 años. No tan chica, como 6 años.

¿Y era hija de ella o de él con ella?

De ella.

¿Y tú esas cosas nunca se la has dicho?

No.

¿Y tú cómo te llevabas con la hija de la polola?

Más o menos, sí, igual me llevo bien con ella, pero algunas actitudes de ella no me gustan.

¿Cómo cuáles?

Que cuando... hace cosas... a ver... como está enojada se va con la hermana y a mí me da cosa. Se va a comer con ella y cómo voy a comer yo. Eso tampoco me gusta. Y ella dice que, si mi hermano se va y termina con ella, yo me voy a quedar con ella. O sea, no obligándome, me ofrece. Y yo le digo "yapo" y yo sé que después va a salir con la hermana y va a dejarme sola. E igual algunas veces que estoy con el L. así, yo encuentro que ella se pone celosa.

¿Cuándo están cercanos?

Conversando y ella va e interrumpe al tiro.

¿La polola o la hija?

La hija. Y más encima todo lo que ella quiere hay que dárselo, a la hija. Y en Navidad yo igual... En la Navidad de ahora, recién, mi hermano a mí me regaló un bolso, pero no de cuero, de lana, de género. Y entonces me lleva peineta y cintillos y pinches. Y a ella... otro me regaló un vestido... mi hermana sí me regaló un vestido, ella, me gustó eso. No es de interesada. Y la hermana de la C. me regaló un entero. Y a ella le regalaron unos patines, lo de cuatro ruedas que son más caros, le regalaron una cuestión, las pizarras con todo, le regalaron una cuestión grande así de muñecas. Igual, no sé po, mis hermanos le compraron algo. Pero los patines se los compró mi hermano, a medias. Es harta plata, 20 lucas. Y ahí yo ahí, ¿Por qué a ella tienen que regalarle una cosa más y si ella tiene 20 lucas le compra algo de 20 lucas, pa qué tiene que pedirles plata a otros. Y eso es injusto po, porque yo también soy niña y ellos creen que yo soy grande, creen que no tengo sentimientos

¿Y por qué tú crees que ellos creen que eres grande?

Porque me lo han dicho

¿Por qué ellos pensarán eso de ti?

No sé, tal vez porque soy... a ver... Tal vez porque yo igual, yo soy de otra manera

¿Y qué cosas te ponen alegre?

A ver, eh... No sé po. Me pone alegre así estar con mis amigos.... eh... conversar. Estar con mis amigas, jugar, o sea yo no juego mucho, porque no me gusta mucho. Reírme. A ver, ver a alguien bien, ver a todos bien. Y también muchas cosas. No sé cuánto más decir.

¿Si tú tuvieras un pololo y él te gritara, tú qué harías?

Le diría... no sé.

¿Encuentras que es bueno o malo o da lo mismo?

Igual es malo, porque él tiene que tener respeto.

¿Y le dirías algo?

Sí po, le diría por qué me estás gritando y cuál es la razón. Si me grita yo le digo por qué tú me estás gritando. Y si él le responde mal, yo le pego po.

¿Y qué cosas te hacen enojar?

Me hace enojar, a ver, que hablen tonterías.

¿Qué son tonterías?

No sé po. Que digan, a ver, mire, estamos... yo no... sí, pero algunas veces, pero son para hacer reír a la gente po, pero no. Tonterías como, a ver, no sé. Una tontería es hablar de cosas que no po, que no son correctas, que ni siquiera han pasado.

¿Cómo los cahuines?

Eso. Esas son tonterías. Por qué cahuinear con cosas.

¿Eso te enoja?

Sí, y también me hace enojar que me digan hija de la perra, los otros garabatos no estoy ni ahí, pero igual no me tienen que decir garabatos.

¿Pero ese es el que te enoja?

Sí.

¿Y por qué te enoja ese más que los otros?

Porque yo no soy hija de perra po, si mi mamá no es na una perra. Y también hija de puta, porque mi mamá tampoco es puta. Hija de... de... Conchetumadre, esa es también hija de la perra, no sé si hija de perra, pero dice "conchetu-madre". Y no sé po, no tienen pa qué decir eso. Estar sacando a mi mamá.

¿Oye y tú te consideras una persona fuerte?

¿Una persona fuerte? No sé. Puede ser que sí. Que ni siquiera me doy cuenta.

¿Y qué características tiene para ti una persona fuerte?

Que se atreva, que sea valiente, que... eso.

¿Y tú te consideras valiente?

Ehhh... no sé

¿Y cuál es tu mayor deseo?

A ver... este no se puede cumplir.

Igual.

No tener miedo.

¿Y el segundo que ibas a decir?

Ese de nuevo. Es que son muchos po. ¿Digo tres? El primero no tener miedo, el segundo es que todos se rehabiliten y que, a mí, no quiero estar con mi familia. No quiero estar con mi familia y quiero irme no más. Que no quiero estar con mi familia, que sea felices, que se rehabiliten y que estén bien y que se olviden. Por separado. Y tercer deseo, que me adopten con mis hermanos y que seamos felices también po.

¿O sea, aunque tu familia se rehabilite tú no quieres estar con ellos?

No.

¿Por qué no?

Porque siento algo en el corazón que me dice "no, no", porque él me dice que yo voy a estar mal, aunque ellos se rehabiliten.

¿Tú a quién le pides ayuda cuando la necesitas?

A nadie. Si estoy sola.

¿Y en quién confías?

En nadie

¿En tus hermanos tampoco?

En mis hermanos no hay mucho que hablar. Es que ellos no entienden mucho, son muy chicos y no tengo nadie con quién hablar. Si yo estoy sola y yo hablo sola algunas veces pa desahogarme lloro, no sé po, quiero estar sola así, quiero sacar toda la pena que tengo y pensar, siempre pienso. Pienso cosas malas, cosas buenas, cosas que yo me imagino así bacán, cosas no tan bacán.

¿Y aquí, por ejemplo, si te haces una amiga, confiarías en ella?

No, igual yo no confío en nadie.

¿Y en el pastor tú confiarías, por ejemplo?

No

¿A pesar de que te ayudó?

A pesar de todo, no.

¿Oye y tú eres feliz?

Ehhh..., ¿aquí?

En general, en tu vida.

Ehhh, tengo muchos problemas igual

¿Y aquí?

Sí, si soy feliz. Me olvido de todo. Igual, aunque me olvide por un rato, en la noche se viene todo.

¿Y tú ya empezaste tu terapia con la sicóloga?

No hablo con nadie.

Se supone que cuando te ingresas debe hablar sí o sí con una sicóloga, ¿no te han hecho hablar con nadie?

No.

¿Y con el caballero que el otro día te fue a hablar que era trabajador social?

Una vez. No hemos hablado ni siquiera lo he visto.

¿Y el tío cómo te cayó?

Es que no lo conozco.

Entrevista 3

Edad: 11 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 23-02-17

¿Mi primera pregunta es si te gusta estar en Galvarino?, ¿te gusta estar acá?

Sí

¿Por qué?, ¿qué te gusta de acá?

Me gustan las tías, me gusta... no sé, la paso mejor aquí que en mi casa.

¿Y hace cuánto que estás acá en el Galvarino?

Del 2014.

¿Qué otra cosa te gusta del Galvarino?

Las actividades.

¿Cuál es la actividad es la que más te gusta?

Bailar

¿Y hay algo que no te guste de acá?

No, nada.

O sea, te gusta todo.

Sí

¿Y sientes que el tiempo que pasas acá te ayuda, te sirve para algo?

Sí. Para mejorar.

¿Mejorar en qué cosa?

En la conducta.

¿Sientes que hay conducta que has cambiado?

Sí, porque antes yo me portaba súper mal acá.

¿Qué hacías?

Me arrancaba de la sala todo el rato.

¿Y qué sientes que te ayudó a eso, las tías?

Sí. Hablando con ellas y todo y ahí empecé a mejorar.

O sea, ¿tú sientes que eres mejor persona que antes?

Sí.

¿Y tú vas de repente a las terapias la sicóloga?

Sí.

¿Y te gusta?

Sí.

¿Sientes que te sirven también?

Sí

¿En qué te sirven, por ejemplo?

Como en ayudarme, como a tener sesiones con mi familia

¿Para relacionarte mejor con ellos?

Sí.

¿Te gustaría irte del Galvarino?

No.

¿Por qué?

Porque lo paso mejor aquí que en otro lugar. Porque cuando estoy en mi casa lo paso mal. Incluso la última vez que salí a mi casa, ¿se acuerda? ese día lo pasé bien en mi casa porque estuve con mis amigas y todo. Pero si hubiera estado en la casa de mi mamá hubiera estado todo el rato muy aburrida.

¿Te aburres en la casa de tu mamá?

Sí.

¿Por qué, muy fome?

Sí, encuentro fome vivir con mi mamá.

¿Y no tienes amigas donde tu mamá?

Sí, sí tengo, pero (no se entiende).

¿Y ese día que saliste a dónde fuiste?

Al cementerio. Mi tío estaba de cumpleaños.

¿Y ahí lo pasaste bien?

Sí.

¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son?

Sí, la E., la O., la R., la N., la V., la C.

¿Por qué las consideras tus amigas?

Porque ellas están conmigo cuando tengo pena, cuando tengo rabia, ellas están conmigo para que yo me tranquilice y no haga cosas.

¿Cosas que no deberías hacer?

Sí.

¿Cómo eso de escaparte u otras cosas?

Como escaparme.

¿Y hay niñas del centro que te caigan mal?

Sí, la T.

¿Por qué te cae mal?

Porque es muy, así como muy, muy creída, así como que delante de los chiquillos se empieza a creer y todo y empieza a tratar de garabatos a medio mundo.

¿Y te gustaría que todas fuesen amigas?

No, me da lo mismo.

¿Y las tías cómo te caen?

Sí.

¿Qué te gusta de ellas?

La personalidad.

¿Y sientes que ellas hacen bien su trabajo?

Si.

¿Por qué?

Cuando nos cuidan. Nos hacen lo que una mamá por nosotras no nos hizo a veces.

¿Cuál es la mejor te cae?

La tía M. y la tía S.

¿Qué te gusta de ellas?

Me gusta jugar con ellas, reírme.

¿Y tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

No.

¿Crees que son iguales?

Sí.

¿Y tú crees que aquí las tías tratan igual a las niñas que a los niños?

Sí.

¿Tú sabes lo que es discriminación?

No.

(Se le explica) ¿Tú te sientes discriminada de alguna forma?

No.

¿Sientes que te tratan bien siempre?

Sí.

¿Tú, por ejemplo, cuando vivías en tu casa, tú sentías que tú podías decidir sobre tus cosas sobre tu vida? Por ejemplo, tus amigos, tu ropa, ¿tú podías decidir sobre eso?

Sí.

¿Ir a fiestas?

No. No me gusta ir a fiestas.

¿Y sobre las cosas que te gustan hacer, tu podías decidir?

Sí.

¿Qué te gustaba hacer en tu casa?

Salir a jugar con mis amigas un rato e irnos pa la plaza. Ir con las chiquillas a hablar.

Y aquí en el Galvarino, ¿tú sientes que puedes decidir?

No.

¿Sobre qué cosas no puedes decidir?

Sobre salir un rato afuera a jugar a la calle. Salir con las amigas.

¿Y cómo te hace sentir eso?

Mal, porque yo antes salía siempre, aquí uno no puede hacer lo que uno quiere.

¿Y si tú pudieses decidir, qué te gustaría decidir?

No (negando con la cabeza). Salir un rato a la calle.

Y en el futuro, ¿tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

No sé.

Y si pudieses decidir sobre lo que tú quisieras, ¿qué decidirías?

Irme a mi casa.

¿Y vivir con quién?

Con mi abuela.

¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

No, porque ya me acostumbré.

¿Al principio te incomodaba?

Sí.

¿Tú cuando piensas en una mujer atractiva, cómo tiene que ser esa mujer atractiva, qué características tiene que tener?

No sé, no se me ocurre nada.

¿A qué persona conocida tú consideras atractiva?

A Karol G

¿Y a ti te gusta tu cuerpo?

Sí.

¿Para ti quiénes son importantes en tu vida?

Mi mamá, me hermana.

¿Y por qué lo son?

Porque ellos viven más conmigo que con otra gente.

¿Y aquí en el centro quién es importante para ti?

Mis amigas.

¿Por qué son importantes?

Porque convivo más con ellas po.

¿Oye y tú estás pololando?

No.

¿Y has pololeado antes?

Sí.

¿Y te gustó pololear?

Sí.

¿Qué te gustó?

...

¿Qué te gustaba de él?

No sé.

¿Él estaba todo el día cerca de ti o te dejaba tu espacio?

Estaba siempre cerca de mí.

¿Y eso te gustaba? ¿O hubieses preferido que te hubiese dejado tu espacio?

No, porque conversábamos siempre.

¿Y eso a ti te gustaba, que estuviese bien cerca?

Sí.

¿Y te hacía cartas, te escribía cosas?

Sí.

¿Y te gustaba a ti eso?

...

¿Era celoso él contigo?

No.

¿Y eso te gustaba o no te gustaba?

Sí.

¿Qué opinas de los celos?

Malos. Porque se enojan por cosas que na que ver po.

¿Cómo te llevas con tu mamá?

Bien.

¿Y con tu abuela?

Bien.

¿Te gusta que te vengan a ver?

Sí.

¿Y piensas que ahora te llevas mejor con ella o peor o igual?

Mejor...

¿Antes se llevaban mal, antes de venir al Galvarino? (con la mamá)

Mal.

¿Por qué se llevaban mal?

Porque no era como una madre porque hacía cosas que na que ver po.

¿Hacía cosas que a ti no te gustaban?

Sí.

¿O no te cuidaba?

No me cuidaba bien, y no hacía lo que una mamá tiene que hacer con su hija como cuidarla, protegerla, ponerle órdenes

¿Los dejaba hacer lo que quisieran?

Yo salía cuando quería de mi casa.

¿Y eso encuentras que no está bien?

No po, no está bien.

Cuándo vivías en tu casa, ¿tenías alguna responsabilidad?, ¿te tocaba cocinar, hacer aseo, cuidar a tus hermanos u otros?

Sí.

¿Qué te tocaba hacer?

Todos los días el aseo.

¿De toda la casa?

Sí.

¿Y te gustaba hacerlo?

Sí.

¿Y el almuerzo quién lo hacía?

Yo. Cuando mi mamá no estaba.

¿Y tú tienes hermanos?

Sí. Uno mediano y una chica.

¿Y te tocaba cuidarlos allá en la casa?

Sí

¿Y te gustaba?

Sí.

¿Y te pasaba que de repente querías salir a jugar, pero tenías que cuidar a tu hermano, así que no salías?

Sí, a veces no podía salir.

¿Y qué te parece eso?

Es injusto.

¿Y te tocaba cuidarlo muy seguido?

Sí.

¿Y tú mamá estaba en otra parte, en el trabajo?

En otra parte.

¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Mal.

¿Por qué?

Porque son como muy porfiadas

¿Qué opinas de que las lleven a la casa Aurora cuando se portan mal?

Bien po, así se ponen más derechitas y no hacen cosas que no tienen que hacer.

¿Qué te gustaría ser cuando grande?

No sé.

¿Te gustaría tener hijos?

No.

¿Por qué no?

Porque son muy porfiados. No, no me gustan. Mi mamá con suerte me soporta a mí.

¿Y tú soportas a mi mamá?

No. (risas)

Repetición entrevista.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 27-02-17

Tú en una entrevista que tuvimos el jueves me dijiste que lo pasabas mejor aquí que en tu casa.

Sí.

¿Por qué? ¿Me puedes explicar más?

Porque en mi casa no hago tantas cosas como aquí.

¿Qué cosas haces aquí que te gustan y que no hacías en tu casa?

Así como que aquí lo paso mejor que en mi casa, porque como que aquí por lo menos me dejan hacer cosas que en mi casa no había.

¿Cómo qué cosas?

Como cosas po.

¿Puedes darme un ejemplo?

Como que en mi casa no me tenían horario. Como que podía entrar a la hora que yo quería y a mí no me gusta eso, porque me gustan los horarios. Por ejemplo, en mi casa me portaba bien y no hacía las cosas que hago acá.

¿Qué cosas haces acá que no haces en tu casa y que te gustan más?

Que yo aquí me gustan más cosas, acá me gustan las tías como son, como que no sé po, son simpáticas

¿Y en tu casa con quién vivías?

Con mi mamá, con mi padrasto, con mi hermano y mi hermana.

¿Y no los echas de menos estando acá?

Un poco.

¿Aun así prefieres estar acá?

Sí.

¿Y tú crees que vas a volver un día a vivir con ellos?

Yo creo que sí, porque igual los extraño.

¿Pero tú no quieres vivir con ellos ahora?

No.

¿Y más adelante?

Sí, yo creo que más adelante sí.

¿Y por qué ahora no?

Porque no.

¿Y tú has pensando alguna vez en escaparte acá de centro?

No.

¿Y qué piensas de la gente que lo hace?

Que está mal po.

¿Por qué?

Porque igual acá la pasan bien. No tienen por qué.

¿Tú cada cuánto vas a terapia?

Cada no sé cuánto. Como una vez al mes.

Yo he visto que tú tomas medicamentos, ¿para qué son?

Son para concentrarme en clases algunos y otros son como pa ... pa... no sé, pero tomo la mitad no más ahora, pero no sé por qué

¿Y no sabes para qué es esa mitad?

No.

¿Y no te da curiosidad saber qué te están dando?

No, no me importa.

¿Y quién te recetó eso?

La siquiatra.

¿Sientes que las pastillas te sirven?

No. No tanto.

¿Por qué?

No sé, porque me porto como quiero a veces.

¿Y las pastillas deberían hacer que te portaras bien?

Sí. Y no resulta.

¿Tú has aprendido cosas acá en el centro?

Sí

¿Qué cosas?

Aprender a ser paciente, a hacer caso, varias cosas, como también no faltar el respeto.

¿Y quién te enseñó esas cosas?

Aquí po, me enseñaron las tías (de las casas).

¿Y cómo te lo enseñaron?, ¿cómo lo aprendiste?

Viendo. Así como diciendo “tienes que andar más decente aquí”, “pórtate bien”, “no seas desordenada”.

¿Tú vas al colegio afuera o adentro?

Afuera. O sea, aquí adentro.

¿Siempre has ido adentro?

Sí

¿No te gustaría ir al colegio de afuera?

No.

¿Y por qué vas al de adentro?, ¿quién decide eso?

Las tías.

¿Y no te dan ganas de ir al otro?

No

¿Por qué?

Porque no sé, no estoy tan segura de que no, porque hubo un tiempo que yo fui al colegio afuera y me portaba mal.

¿Qué hacías?

No sé, no les hacía caso a las tías.

¿Y te gusta el colegio?

Sí.

¿Por qué?

Porque, no sé, pero me gusta acá adentro, porque es como que como que aquí las profes te aguantan más que las afuera, los de afuera te mandas una embarrada y te mandan cagando.

¿Y tú piensas que el colegio es importante?

Porque uno aprende cosas que tiene que saber.

¿Por qué tienes que saberlas?

Porque tiene que saber po.

¿Qué pasa si no las sabes?

No sé.

¿Entonces por qué son importantes?

... Porque te aprenden a sumar, a restar, a leer y en la vida es importante saber sumar, porque si te pasan la plata...

¿Para qué otra cosa te sirve?

Para varias cosas. Para leer porque en la vida es importante leer.

¿Para qué te sirve leer en la vida?

Para.... no sé.

¿Oye y qué has aprendido de importante en el colegio para ti?

Leer. Porque me ayuda, así como a si mi hijo me pregunta, así como si es que un ejemplo me sirve, si mi hijo no sabe leer y me pide que le enseñe, cómo le voy a enseñar si no sé leer.

Tú me dijiste que en la entrevista pasada que preferirías vivir con tu abuela que con tu mamá.

Sí

¿Por qué?

No sé. Porque prefiero estar con mi familia po, solamente con mi abuela, porque mi mamá no es tan una de las que me serviría más.

¿Por qué no te serviría tu mamá?

Porque es como muy, no sé, no me llevo yo con mi mamá.

¿Qué no te gusta de ella?

Todo.

¿Qué es lo que menos te gusta de ella?

No me gusta casi nada porque es como muy, así muy rara.

¿Qué cosas raras hace?

Porque yo le pido algo y me dice no. Llego, me dice algo y me dice que no también. Por todo me dice que no y me carga

¿Y si tú pudieras describir a tu mamá en 3 palabras?

Pesada, aburrida y poco paciente.

¿Dónde tu abuela cómo te sientes?

Bien.

¿Qué te deja hacer tu abuela que tu mamá?

Qué no me deja hacer mi abuela po...

¿Te deja hacer todo?

Sí.

¿Qué piensas de tu mamá?, ¿por qué piensas que es así contigo?

No me gusta como es. Porque pa todo me dice... yo le digo "me puedo ir a comprar" me dice no, le digo "yapo" me dice no, y me enoja.

¿Y tú por qué piensas que te dice que no a todo?

No sé.

¿Oye y tú por qué tenías que hacer el aseo en tu casa?, ¿por qué tenías que hacerlo tú?

Porque me gustaba a mí hacerlo.

¿Si tú no lo hacías quién lo hacía?

Nadie.

¿Y tus hermanos hacían el aseo?

No.

¿Y cocinar, te tocaba cocinar?

Sí. Muy seguido.

¿Y si tú no cocinabas, quién cocinaba?

Mi abuela.

¿Y le tocaba cocinar a tus hermanos alguna vez?

Ellos no sabían.

¿Qué edad tenían tus hermanos?

Uno tiene 9 y la otra tiene 2.

¿Y ellos hacían el aseo?

No, la Pascal no. Y el otro tampoco, más flojo.

¿Ayudaba algo en la casa tu hermano?

No.

¿Y le pedían que ayudara?

No.

¿Te retaban si no querías hacer el almuerzo?

No.

¿Y esto es donde tu mamá o donde tu abuela lo que me estás contado, donde cocinabas y hacías el aseo?

Donde mi abuela.

¿Antes de venir acá vivías con tu mamá o con tu abuela?

Con mi mamá, pero me iba pa donde mi abuela yo.

¿Qué te da miedo?

Nada.

¿Qué cosas te ponen alegre?

Estar con mi mamá.

¿A pesar de que se lleven mal?

Sí.

¿Qué otra cosa te pone alegre?

Mi abuela. Mi mamá no.

¿Qué harías si tuvieses un pololo y él te gritara?

Le saco la chucha.

¿Qué cosas te enojan?

Nada.

¿Nunca te enojas?

No, casi nunca. La última vez que me enojé, fue una pesadilla con mi mamá, porque ella no me dejó hacer cosas, no sé, como que a veces es tan pesada conmigo.

¿Qué cosa no te dejó hacer otra vez?

Es que no me deja hacer casi nada, porque es tan pesada conmigo a veces

¿Y esa vez que te enojaste qué no te dejó hacer?

Quería salir al patio y no me dejó. Afuera con mis amigos.

¿Tú te consideras una persona fuerte?

Sí.

¿Por qué?

Porque yo, no sé, no me da miedo mi mamá yo, porque si ella me levanta la mano yo le respondo no más, no me importa.

¿Cuál es tu mayor deseo en la vida?

Estar con mi abuela.

¿A quién le pides ayuda cuando lo necesitas?

A los tíos cuando...

¿Y en quién confías?

En la tía M., en la tía S., en casi todas las tías.

¿Tú eres feliz?

Sí

¿Por qué?

Porque estoy en el hogar y aquí me tratan mejor.

¿Te trataban mal en tu casa?

Sí.

¿Qué te hacían?

Me pegaban con la correa.

¿Quién te pegaba?

Mi mamá.

¿Y te hacía otra cosa además de pegarte?

No.

Y cuando te pegabas, ¿le respondías?

Sí.

¿Qué pasaba ahí?

No sé, porque yo a veces son más le respondía, pero no siempre.

¿Y por qué te pegaba tu mamá?

Porque no sé, me portaba muy mal y no sé, me arrancaba, me retaba así puras cuestiones así.

¿Y te pegaba cuando te arrancabas?

Sí.

¿Y cuándo más te pegaba?

Casi siempre.

¿Te pegaba porque tú hacías cosas o te pegaba porque sí?

Porque yo hacía cosas.

¿Qué cosas además de arrancarte?

Me subía al techo. Pa sacar las pelotas y me retaba.

Entrevista 4

Edad: 10 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 23-02-17

¿Te gusta estar acá en Galvarino?

Sí.

¿Qué te gusta de acá?

Porque es más tranquilo, porque donde yo vivía había caballeros que eran traficantes.

¿Y tú te dabas cuenta que eran traficantes?

Sí, y tiraban balazos.

¿Qué te gusta del Galvarino?

Es mejor, porque aquí nos hacen actividades.

¿Qué actividades te gustan?

Las que hace usted, las que hace la tía P., las que hace la tía M., la tía S.

¿Y cuáles son tus actividades favoritas?

Son dos. Usted y la tía S.

¿Y qué actividades te gusta hacer con nosotras?

...

¿Y hay algo que no te guste del Galvarino?

No.

¿Hace cuánto tiempo estás aquí?

No me acuerdo, pero llevo más de un año.

¿Y sientes que el tiempo que has pasado aquí te ha servido?

Sí.

¿En qué te ha servido?

Que es mejor aquí. Afuera también es mejor, pero es mejor aquí adentro.

¿Y tú sientes que has cambiado?

Sí.

¿En qué cosas?

Porque cuando estaba en mi casa yo salía pa afuera de día y de noche.

¿Y eso tú crees que está mal?

Sí, porque puede haber viejos curados.

¿A ti te gustaría irte de acá del Galvarino?

Sí, me falta poquito para irme de aquí.

¿A dónde te vas a ir?

A mi casa.

¿Con quién?

Con mi mamá, con mi hermana y con mi padrastro.

¿Y por qué te gustaría irte?

Pa ver a mis primos y pa ver a mi hermana.

¿Tú hermana qué edad tiene?

16

¿Y a ti te gusta ir a terapia con la sicóloga?

Sí.

¿Crees que te sirven?

Sí.

¿Por qué?

Porque conversan con nosotros.

¿Y cómo te hace sentir eso?

Bien.

¿Por qué?

Porque te conversan todo lo que te pasa afuera. Si eran traficantes o no.

¿Y eso en qué te ayuda a ti?

En que te sirve más. Para no salir más cuando nos vamos a la casa.

¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son?

Sí. La A... son todas.

¿Por qué son tus amigas?

Porque todas nos juntamos. Pero la más grande con la que se vino primera, la E., es pesá. Es mala con la S.

¿Sí?

La trata de trucha, la trata de puras cosas.

¿Por eso dices que es un poco pesada?

Sí.

¿Cómo te caen las tías a ti?

Bien.

¿Por qué te caen bien las tías?

Porque no son pesadas.

¿Hay alguna vez una tía que era pesada acá?

Sí, pero ahora trabaja en las oficinas, adelante.

¿Y por qué no te caía bien?

Era pesada.

¿Qué hacía?

Siempre nos retaba cuando alguien hacía alguien algo y era uno no más no retaba a todos.

¿Qué es lo que más te gusta de las tías?

Que siempre hacemos actividades.

¿Hay algo que no te gusta de las tías?

No.

¿Tú crees que ellas hacen bien su trabajo?

Sí.

¿Por qué?

Pero algunas veces que estamos en el patio, la tía que está ahora, una que se porta mal o dice garabatos a todas la entra pa dentro.

¿Pero crees que hacen bien su trabajo o no?

Sí.

¿Por qué crees que la hacen bien?

La niña que siempre dice garabatos es la misma, la O. La niña que sale de salía, ella llegó de su casa diciendo garabatos por eso ahora nos entraron a todas.

¿Y tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

Sí. Todas nos portamos bien con los chiquillos, menos la O., la que dice garabatos. Se pone garabatera con los chiquillos.

¿Y tú crees que aquí en el Galvarino tratan distinto a las niñas que a los niños?

No, los tratan igual.

Tú cuando estabas en su casa, ¿sentías que podías decidir sobre tus cosas (tu amigos, tu ropa)?

Sí. Porque algunos eran pesados, decían garabatos, decían cosas cochinas.

¿Y si tú querías ir a una fiesta, podías salir o pedir permiso?

Tenía que pedir permiso, porque a veces algunos amigos me iban a buscar a la casa a la noche.

¿Y te daban permiso?

Sí.

¿Y tú acá en el Galvarino sientes que puedes decidir sobre tu vida?

No. Porque estamos acá adentro.

¿Y acá quién decide las cosas?

Los tíos.

¿y tú cómo te sientes con eso? ¿Te gusta o no te gusta?

No me gusta.

¿Qué te gustaría decidir?

Que cuando salga de aquí no salir de noche pa la calle.

Y en el futuro, ¿tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

Sí.

¿Y qué te gustaría decidir?

Que alguna vez cuando salga, que cuando me quede a mi casa, ojalá no llegue a otro hogar.

¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las demás niñas?

Sí.

¿Qué te pasa?

No me gusta. Aunque seamos mujeres, porque hay algunas niñas que nos miran siempre. Como las niñas que se desvisten sin taparse. La G. cuando una se está desvistiendo se queda mirando. La G. mira a la otra.

¿Qué es para ti una mujer atractiva?, ¿cómo es?

Cuando se pinta, se viste bien.

¿A quién consideras bonita de la tele?

La del Festival (Carolina de Moras)

¿Quiénes son importantes en tu vida?

Mi mamá, mi hermano y mi padrastro.

¿Y por qué son importantes en tu vida?

Porque siempre voy a estar con ellos.

¿Y acá en el centro quién es importante para ti?

Mi hermano que está aquí.

¿Y por qué es importante para ti?

Porque voy a estar siempre con él.

¿Y alguien más del centro es importante?

No, solo él.

¿Y tú estás pololeando o has pololeado?

No, hay un niño que me quiere.

¿Y tú lo quieres a él?

Más o menos.

¿Y te gustaría pololear con él o con otra persona?

Sí, pero las tías no nos dejan. Pero sí algunas niñas están pololeando y le mandan cartas. Los niños a nosotras.

¿Y él te gusta o no te gusta?

Sí.

¿Por qué?

Porque es bonito.

Y si tú pololearas con él o con otra persona, ¿cómo te gustaría que fuese ese pololo?

No sé.

¿Qué cosas te gustaría que hiciese?

Que no diga garabatos y que no sea ordinario.

¿Y te gustaría que estuviese todo el día pegado o a ti o que te dejara tu espacio?

No, que me dejara tu espacio.

¿Y te gustaría que te escribiera cartas o no?

Sí, porque nos hacen ellos a nosotras, nos mandan cartas

¿Es romántico?

Sí

¿Y te gustaría que fuese celoso?

No sé.

¿Sabes lo que es celoso?

Sí, cuando uno está jugando con alguien y se pone celoso. Él es celoso, cuando estaba jugando con un niño que era chiquitito, era de la 3.1, estábamos jugando yo, mis amigas la V. y la R. y se picó.

¿y tú le dijiste algo?

Sí.

¿Qué le dijiste?

Por qué se pica por todo. Es picota.

¿Y él qué te dijo?

Después se fue para atrás.

¿Y tú te preocupaste de que se enojara?

No.

¿Y a ti te gusta que sea celoso?

No.

¿Por qué no te gusta?

Porque no deja que uno esté jugando con un niño.

¿Cómo te llevas con tu mamá?

Bien.

¿Quién más te viene a ver a ti?

Mi padrastro.

Háblame de tu padrastro.

Me cae bien. Es igual que mi papá.

¿Y a tu papá lo ves?

No

¿Y por qué dices que es igual?

Porque a veces cuando había venido, a los tribunales, ahí lo había visto yo.

¿Y después no lo viste más?

No.

¿Y a tu padrastro hace cuánto lo conoces?

Hace mucho tiempo, desde que llegué aquí.

¿Y es como tu papá?

Sí.

¿Y es importante para ti?

Sí.

¿Y tu papá es importante para ti?

Sí, también.

¿Y hace cuánto no lo ves a tu papá?

Desde que fui a tribunales, esa fue la primera vez no más que lo vi y nunca más.

¿Cuándo vivías en tu casa, tenías alguna responsabilidad?, ¿te tocaba cocinar, hacer aseo?

No.

¿Y cuidar a tus hermanos?

Sí. Hacer el aseo sí porque yo quería.

¿Te gustaba?

Sí.

¿Te lo pedían o lo hacías por ti sola?

Yo lo hacía.

¿Y por qué te gustaba?

Porque era mejor tener limpio.

¿Si tú no limpiabas, limpiaba otra persona?

Sí. Mi hermano.

¿Y tu mamá limpiaba?

Sí

¿Quién hacía el almuerzo?

Mi mamá.

¿Y quién los cuidaba?

Mi mamá. Nos iba a buscar al colegio, a veces iba mi mamá y a veces iba mi hermana grande.

¿Qué edad tiene?

16.

¿Está con tu mamá?

Ella no está en un hogar, porque está embarazada.

¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Bien.

¿Y he visto que a veces las cuidan?

Sí, como lo hace la Y con la M, la chiquitita.

¿Por qué hacen eso ustedes?

Porque si no después le pegan a la M., como la Y. siempre le pega.

¿Qué piensas de que cuando se enojan las niñas de las 2.1 las lleven a la casa Aurora?

Cuando se están pelando la tía nos dice que las separemos, sobre todo la Y. con la M., porque la M. no se sabe defender.

¿Y a ti te gusta hacer eso?

Sí.

Y cuando las tías las mandan de castigo a tu casa, ¿qué piensas de eso?

Porque se portan mal.

¿Y encuentras que está bien o está mal?

Está bien, porque las niñas de las 2.1 les pegan a las tías, por eso las mandan para al lado.

¿Y a ti te molesta que las manden pa la casa cuando están enojadas?

Sí, a todas le molestan, porque más lo que lloran.

¿Preferirías que no se las llevaran para allá?

No.

¿Qué te gustaría ser cuando grande?

Enfermera.

¿Y te gustaría tener hijos cuando grande?

Sí.

¿Por qué?

No sé. Porque son lindos.

¿Y por qué te gustaría ser enfermera?

Porque desde que tenía 7 años me gustaría ser enfermera.

Repetición entrevista

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 27-02-17

¿Cuáles son tus actividades favoritas acá en el Galvarino?

Las de usted.

¿Qué te gusta hacer aquí, qué actividad?

Me gusta pintar, me gusta recortar.

¿Tú has aprendido cosas en el Galvarino?

Sí.

¿Qué cosas?

Ehhh...como usted que nos hace hacer cosas, como pintar, recortar, pegar.

¿Oye y tú cada cuánto vas a terapia?

Una vez a la semana.

¿Y te gusta ir?

Sí.

¿Y aprendes cosas con ellas?

Me pregunta cómo estoy, yo le digo que bien.

¿Y te enseña cosas?

Sí.

¿Qué cosas?

A no decir garabatos, a portarme bien.

Tú el otro día que conversamos me dijiste que era mejor estar acá dentro que afuera.

Sí.

¿Por qué piensas eso?

Porque afuera pasamos más en la calle que adentro.

¿Y estar en la calle es malo?

Sí, porque yo con mi hermano salíamos de noche. Salíamos como... nosotros con mi mamá y mi papá estaban durmiendo, yo salía con mi hermano.

¿Y tus papás se daban cuenta?

Sí.

¿Te escapabas entonces?

Sí.

¿Y a qué salías?

A jugar con amigas en la noche.

¿Y hasta qué hora te quedabas afuera?

Hasta tarde.

¿Y tus papás se daban cuenta cuando volvías?

Sí.

¿Y qué te decían?

No me acuerdo.

¿Oye y qué cosas no gustaba de afuera?, ¿te pasaban cosas malas afuera?

Sí, porque andaban viejos curaos.

¿Y te hablaban?

Me decían que vaya pa donde ellos y yo no les hacía caso.

¿Por qué no?

Porque eran más mayores que nosotros.

¿Alguien te había enseñado eso?

Mi mamá.

¿Oye y tú has pensado alguna vez en escaparte de acá?

No.

¿Y qué piensas de la gente que se quiere escapar o se ha escapado?

Que le puede pasar algo en la calle.

¿Qué cosas les pueden pasar en la calle?

Sobre todo, las niñitas, porque hay unos viejos, unos caballeros que la pueden llevar para algún lado y le pueden hacer cualquier cosa.

¿Y tú como sabes eso?

Porque a una amiga mía le hicieron eso.

¿Qué le hicieron?

Se la llevaron pa un lado y le hicieron cualquier cosa.

¿Y ella te contó?

Sí.

¿Oye y a ti te gusta ir al colegio?

Sí.

¿Crees que el colegio es importante?

Sí.

¿Por qué?

Porque aprendimos cosas.

¿Y por qué es importante aprender cosas?

Para aprender a leer.

¿Y por qué es importante leer?

Por si algún primo no sabe leer le podemos leer nosotros.

¿Tú crees que las tías aquí hacen un buen trabajo?

Sí.

¿Por qué piensas eso?

Porque no son pesadas. Algunas tías sí, como la tía que está ahora.

¿Por qué es pesada?

Porque no cierto que estábamos eligiendo un dibujo y va y nos quita los dibujos.

¿Oye y cuál es el trabajo de las tías para ti, qué es lo que tienen que hacer?

Que nos tratan bien.

¿De qué se tienen que encargar las tías?

De que no nos pase nada. Que los niños no nos hagan nada.

¿Qué edad tiene tu hermano?

16 y 12.

¿Tienes algún hermano que sea más chico que tú?

12.

¿Cuándo tú vivías en tu casa te tocaban limpiar?

No.

¿Quién lo hacía?

Mi mamá. Pero a mí me gustaba barrer.

¿Y hacer el almuerzo te tocaba?

No.

¿Quién lo hacía?

Tu mamá.

¿Qué cosas te dan miedo?

No sé. Ah, sí, salir de noche y encontrarnos con unos caballeros.

¿Por qué?

Porque no los conocimos.

¿Y qué cosas te ponen alegre?

Cuando veo a mi mamá.

¿Y tú qué harías si tuvieras un pololo y él te gritara? ¿Encuentras que es algo bueno, malo o da lo mismo?

Malo.

¿Por qué?

Porque él nos grita y nosotros no lo dejamos.

¿Qué hay que hacer si te grita?

No sé.

¿Qué cosas te enojan?

No sé.

¿Cuál es tu mayor deseo?

Vivir con mis hermanos y con mi mamá.

¿A quién le pides ayuda cuando lo necesitas?

A las tías.

¿En quién confías?

En mi mamá.

¿Eres feliz?

Sí.

¿Por qué?

Cuando estoy con mi hermano.

¿Y cuando no estás con tu hermano eres feliz?

No.

Entrevista 5

Edad: 11 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 23-02-17

¿Mi primera pregunta es si te gusta estar en Galvarino?, ¿te gusta estar acá?

Sí.

¿Por qué? ¿qué te gusta de acá?

Me gusta compartir con mis compañeras, no sé.

Te gusta entonces estar con las amigas. ¿Y el lugar te gusta, te gusta lo que comes, como duermes, las actividades que hacen? ¿Esas cosas te gustan?

Sí.

¿Y hay algo que no te guste de acá?

No (negando con la cabeza).

O sea, te gusta todo.

Sí.

¿Y sientes que lo que has vivido acá te ha ayudado, te sirve?

Sí.

Así como que has aprendido cosas nuevas, ¿cómo qué cosas, por ejemplo?

No sé, porque antes no iba al colegio y aquí sí.

¿En qué curso vas?

En quinto.

¿Y sientes que el colegio te ha ayudado, es bueno para ti?

Sí.

¿Y has aprendido algo acá en el Galvarino? Algo que quizás antes no sabías.

No (negando con la cabeza).

¿Cuánto llevas aquí en el Galvarino?

Aquí llegué el 2 o 3 de julio del 2016.

¿Y ahí llegaste con la R.?

No, llegué sola.

¿Después llegó la R.?

No, ellos llegaron primero y después yo.

¿Y te gustaría irte del Galvarino?

No sé, porque mejor la paso aquí que en mi casa.

¿O sea, mejor quedarse acá?

Sí.

¿Tú vas a las terapias con tu sicóloga o con la trabajadora social?

Sí.

¿Y sientes que eso te gusta ir allá, esas visitas?

Sí.

¿Qué te gusta de eso?

Que a veces jugamos.

¿Qué juego hacen?

A veces hacemos, jugamos..que hay hartos juegos..

¿Juegas, así como juegos de mesa?

Sí, juegos de mesa.

¿Y sientes que cuando vas ahí a la sicóloga te sirve? Como para desahogarte, hablar cosas.

Sí, siempre que hablo con la tía me desahogo.

¿Sientes que ahí tienes un espacio para tí?

Sí (asintiendo con la cabeza).

¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son?

Sí, la O., la C., la niña nueva que llegó.

¿Por qué son tus amigas?

Yo igual hay veces que no las pesco, porque se ponen medias chupetes.

¿Qué es chupete?, ¿muy cargante?

Sí.

¿Y por qué son tus amigas?, ¿comparten algo, se ríen?

Si, anoche estábamos jugando. Estábamos contándonos puras cuestiones. Chistes.

¿Y hay niñas del centro que no te caigan bien?

No.

¿Y las tías cómo te caen?

Bien.

¿Cuál es la mejor te cae?

Es que no sé, porque son todas cariñosas.

¿Qué te gusta de ellas?

Me gusta jugar con ellas, reírme.

¿Y las quieres?

Sí. Las quiero a todas.

¿Tú crees que ellas hacen bien su trabajo de cuidarlas y de ser educadoras?

Sí.

¿Por qué crees que lo hacen bien?

Porque ellas todas las veces que estamos tristes, enojadas, siempre nos ayudan. Y se ponen muy preocupadas y todo.

¿Cómo las ayudan?

No sé. Hay veces que nos dejan salir al patio para que estemos mejor. Hay veces en que estoy triste y le digo a la tía "tía, voy a salir para afuera" y me voy pa afuera y a la vuelta me desahogo.

¿Y aquí en el centro tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

Sí.

¿Qué diferencia, por ejemplo, ves tú?

Que hay hartas.

La que tú crees que es más importante. La que más se nota.

En que ellos son más cochinos, más garabateros.

¿Y por ejemplo con el trato que tienen con los niños y con las niñas, crees que hay diferencias?

Sí. Porque los tíos son más... como que siempre a los chiquillos les dan todo.

¿"Todo", así como el patio, como juguetes, como qué cosa?

Siempre estamos con ellos. Los tíos son pesados.

¿Son pesados con las niñas?

Sí. A mí me cae mal la tía E.

¿En qué casa trabaja, en la de los niños?

Sí.

¿Qué cosas pesadas les dice?

Dice que nosotras somos cochinas y no sé pa que dice eso.

¿Y cuándo tú dices que a ellos le dan todo, qué cosas le dan, que a ti, por ejemplo, le gustaría que le dieran a las niñas también?

No sé, porque hay veces en que los chiquillos piden y ahí están, le dan todo.

Y cuando las niñas piden, ¿no se lo dan siempre?

No siempre.

¿Tú qué piensas de eso, que a los niños le den esas cosas siempre y a las niñas solo a veces?

No sé.

¿Tú sabes lo que es discriminación?

No.

(Se le explica) ¿Tú te sientes discriminada de alguna forma?

No.

¿Sientes que te tratan bien, con igualdad?

Sí.

¿Tú, por ejemplo, cuando vivías en tu casa, tú sentías que tú podías decidir sobre tus cosas sobre tu vida? Por ejemplo, tus amigos, tu ropa, ¿tú podías decidir sobre eso?

Sí. Siempre elegía mi ropa. Siempre me juntaba con mis amigos.

¿Te daban todos esos permisos?

Sí.

¿Por ejemplo si querías ir a una parte te dejaban ir?

A veces no más.

Y aquí en el Galvarino, ¿tú sientes que puedes decidir sobre esas cosas?

No creo.

¿Sobre qué cosas no puedes decidir?

Que hay veces no más que sacamos la ropa del clóset. La veces que dejan las tías.

¿Y sobre otras cosas, por ejemplo, las cosas que quieres hacer, las amigas que tienes, sientes que puedes decidir sobre eso?

No (negando con la cabeza).

¿Por qué no?

Porque yo las quiero a todas por igual po.

¿Y hay cosas que tú crees que no puedes decidir nunca?

No (negando con la cabeza).

Y en el futuro, ¿tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

No. (negando con la cabeza).

¿Por qué?

No sé.

Ya ¿Pero te da la impresión de que no?

Sí.

Y si pudieses decidir sobre lo que tú quisieras, ¿qué decidirías?

No sé.

Así como tú en 10 años más, ¿dónde estaría?

No sé.

¿Tú cuando piensas en una mujer atractiva, cómo tiene que ser esa mujer atractiva, qué características tiene que tener?

No sé, no se me ocurre nada.

Cuando tú piensas en una mujer atractiva, ¿cómo es?

Bonita.

¿A qué persona conocida tú consideras atractiva?

Thalia.

¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

No me gusta mostrar mi cuerpo.

¿Por qué no?

No sé.

¿Por qué te da vergüenza que te miren o porque no te gusta?

A mí no me gusta.

¿Por qué? ¿cómo te gustaría que fuera?

No sé. A mí no me gusta mostrar mi cuerpo y ahí todas se muestran, se desvisten enfrente de todas y a mí no me gusta, siempre les digo que se tapen.

¿Tampoco te gusta ver los otros cuerpos?

No.

¿Para ti quiénes son importantes en tu vida?

No sé, porque mi familia siempre me... nada.

¿Y aquí por ejemplo en el centro?

No sé po.

¿Alguna tía, alguna de las niñas?

Es que yo siempre cuando les pegan a las tías yo le pego a las chiquillas, porque no me gusta.

¿Y eso es porque las tías son importantes para ti?

Sí.

¿Y estas amigas que me mencionaste también son importantes?

Sí.

¿Y la R.?

Ahí no más.

¿Oye y tú estás pololando?

No.

¿Y has pololeando antes?

Sí.

¿Con un niño de acá?

De acá.

¿Y se fue?

No.

¿Sigue acá, pero ya no están pololeando?

Sí.

¿Y te gustó pololear?

Sí, pero no quise estar con nadie.

¿Por qué no?

No sé.

¿Te sentías mejor sola?

Sí.

¿Y cómo te sentías con tu pololo cuando estabas pololeando?

Feliz.

¿Y tú qué buscabas en una pareja? ¿Cómo buscabas que fuese contigo tu pareja?

...

¿Te gustaba que estuviese pegado todo el día a ti o que te dejara espacio sola?

Espacio sola.

¿Te gustaba que te hiciera cartas o cosas así?

Siempre me mandaba cartas.

¿Y te gustaba a ti?

Sí.

¿Era celoso él contigo?

Sí.

¿Y eso te gustaba o no te gustaba?

Sí.

¿Por qué te gustaba?

...

¿Y por qué terminaron?

Porque quise estar sola no más.

¿Y no te arrepentiste?

No.

¿Y a ti quién te viene a visitar de repente?

Mi tío J. y mi tía.

¿Y cómo te llevas con ellos?

Bien.

¿Te gusta que te vengán a visitar?

...

¿Y con tu mamá te llevas bien?

Con mi mamá no tan bien.

¿Y por qué?

No sé.

¿Y siempre se han llevado más o menos, o antes mejor o peor?

...

¿Y siempre se han llevado más o menos, o antes mejor o peor? Con tus tíos.

Mejor.

¿Cuándo vivías en tu casa, tenías alguna responsabilidad? ¿te tocaba cocinar, hacer aseo, cuidar a tus hermanos u otros?

...

¿O no lo quieres responder?

No.

Presente: ¿cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Mal.

¿Por qué?

No sé, no me gusta las cabras chicas porfiadas.

¿Qué opinas de que las lleven a la casa Aurora cuando se portan mal?

...

¿Qué te gustaría ser cuando grande?

No sé.

¿Te gustaría tener hijos?

Sí.

¿Te gustaría tener una familia?

Sí.

Entrevista 6

Edad: 9 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 23-02-17

¿Mi primera pregunta es si te gusta estar en Galvarino?

No

¿Por qué?

Porque prefiero estar con mi familia en vez de aquí.

¿Y hay algo que te guste del Galvarino?

Sí.

¿Qué te gusta?

Como que nos hacen actividades, hacemos cosas divertidas, los tíos compran cosas para que tengamos. Igual tenemos piscina y eso.

¿Hay cosas que no te gustan del Galvarino?

Sí.

¿Qué cosas?

No sé. No se me ocurren.

¿Tú sientes que estar acá en el Galvarino te ayuda?

Sí.

¿En qué cosas te ayuda?

La tía R. nos ha enseñado a que no debemos decir garabatos. La tía R. nos enseña muchas cosas y eso es lo que a mí me cuesta, como yo digo garabatos eso es lo que a mí me cuesta, porque a donde yo digo garabatos eso es lo que a mí me cuesta y no puedo parar de decir garabatos.

¿Y dónde aprendiste a decir garabatos?

No sé.

¿Y la tía Rosa qué les enseña?

Nos dice que... ella dice que para que ella nos enseñe... muchas cosas.

¿Sientes que eso te ayuda?

Sí.

¿Por qué te ayuda?

No sé.

¿Te gustaría irte del Galvarino?

Sí (asiente con la cabeza).

¿Por qué?

No sé..., porque me siento mal, mi hermana está triste y eso es lo que no me gusta.

¿La E. está triste de estar acá?, ¿por qué?, ¿ella te contó?

No, porque la otra vez la vi llorando y me dijo una cosa que me puse a llorar y me dio pena.

¿Quieres decirme qué te dijo?

Me dijo... yo la abracé... y me dijo "R. anda pa allá" y yo la seguí abrazando y me dijo "quiero morirme" "prefiero matarme" y me dio pena eso.

¿Y estaba triste por estar acá?

No sé lo que le pasa, pero se siente mal, no sé.

¿Y tú piensas que si no estuviesen acá ella estaría mejor?

Creo... sí.

¿Y si no está acá, dónde te gustaría estar?

Con mi familia.

¿En la casa de quién?

De mi tío J.

¿Él es el que las viene a visitar?

Sí.

¿tú te llevas bien con la E.?

Sí. Más o menos... sí.

¿Pelean a veces?

Sí.

¿Por qué cosas?

No sé, por tonteras.

¿A ti te gusta ir a terapia en el Cepij?

Yo con la tía hicimos cocadas.

¿Y qué más hacen?

Juegos con la tía, hacemos varias cosas.

¿Y sientes que esas cosas te sirven?

Sí.

¿Para qué te sirven?

Para aprender.

¿Qué cosa has aprendido por ejemplo?

Hacer cosas manuales. Para cualquier cosa que yo quiera hacer, para divertirme un rato, para no estar aburrida.

¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son?

Sí, la C., la L.... de la casa 2.1 y de la casa 2.2 tengo amigas.

¿Y por qué con tus amigas?

No sé, me caen bien.

¿Hacen cosas juntas?

Sí.

¿Qué cosas?

Jugamos, nos columpiamos.

¿Y tienes amigos?

Sí (asiente con tu cabeza).

¿Quiénes son?

El J., el C., el D. de la casa 3.2.

¿Y por qué son tus amigos, qué te gusta hacer con ellos?

Jugamos.

¿Y hay niñas del centro que no te caigan bien?

Sí

¿Quiénes?

Muchas. La S.

¿Por qué te cae mal?

No sé, es muy cochina.

¿Qué hace cochino?

No, es que no le va a gustar, es muy asqueroso.

Si tú quieres me cuentas, ¿prefieres que no?

No, porque es muy cochino.

A mí no me da asco, pero si no quieres está bien.

Ya bueno. Me habían contado las chiquillas que ella se había metido un lápiz en la (indica la vagina). Y también se toca la... (vagina).

¿Y quién te contó eso?

Las chiquillas. Decían que estaba abierta de piernas y con el lápiz.

¿Así que eso te cae mal?

Sí.

¿Alguien más te cae mal?

La V., la T.

¿Y por qué te cae mal ella?

Según primero porque la T. habla mucho y grita como si estuviera en la feria. Y la V., porque...porque peleo con ella y no me gusta juntarme con ella tampoco.

¿Y te gustaría que todas fuesen amigas?

Algún día.

¿Y las tías cómo te caen?

Bien.

¿Todas te caen bien?

No sé.

¿Y te llevas bien con ellas?

Sí.

¿Qué te gusta de ellas?

Ehhh...de que, a no sé. No sé qué decir.

¿Hay algo que no te guste de las tías?

No.

¿Tienes alguna tía favorita?

La tía L., la tía M., la tía S.

¿Y sientes que ellas hacen bien su trabajo?

Sí

¿Por qué?

No sé por qué. No sé (enojada).

¿Para ti cuál es el trabajo de las tías?

Enseñarnos, cuidarnos, protegernos.

¿Y tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

¿Cómo?

¿Tú crees que son diferentes niños y niñas?

Sí.

¿En qué?

No sé... Hacen cosas distintas... como que... a no sé... como que ellos hacen cosas distintas y nosotras igual hacemos cosas distintas... nosotras hacemos más actividades que ellos.

¿Y qué actividades hacen los niños?

Bueno, que la tía hace las cosas algunas veces.

¿Y tú crees que aquí los tíos tratan distinto a las niñas que a los niños?

No.

¿Tú sabes lo que es discriminación?

No.

(Se le explica) ¿Tú te sientes discriminada de alguna forma?

No.

¿Tú, cuando vivías en tu casa, tú sentías que tú podías decidir sobre tus cosas sobre tu vida? Por ejemplo, tus amigos, tu ropa, sobre tus amigos.

Ropa, sí.

¿Y con los amigos?

Amigos sí, me dejaban.

¿Y salir con tus amigos?

No. Nunca.

¿Y te hubiese gustado salir?

En verdad no, porque me han dicho que ahí andan personas malas.

Y aquí en el Galvarino, ¿tú sientes que puedes tomar decisiones así, sobre tu vida?

No sé.

¿Puedes decidir tu ropa?

La ropa no nos dejan. Algunas veces.

¿Y te gustaría que te dejaran siempre?

Sí.

¿Y sobre qué cosas te gustaría decidir?

Elegir mi ropa, pero no la misma de siempre. Así como “ya, me puse esa, ponerme otra, ya me puse ese, me pongo otra”. Sí, para no usar la misma ropa todos los días.

¿Y hay alguna otra cosa sobre la que te gustaría decidir?

No.

¿Por ejemplo, sobre cuando tienen que ir al patio o ir afuera?

Sí, igual.

Y en el futuro, ¿tú sientes que puedes decidir tu futuro?

Sí.

¿Qué te gustaría decidir sobre tu futuro?

(Silencio) No meterme en la droga.

¿Alguna otra cosa?

Sí. A ver. No andarme arrancando de mi mamá.

¿Antes te arrancabas de tu mamá?

Nunca. Pero cuando sea grande.

¿Cuándo sea grande no te quieres arrancar?

No.

¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

Me incomoda un poquito. No sé, me siento como que mi cuerpo no está acostumbrado a que lo miren.

¿Tú cuando piensas en una mujer atractiva, cómo tiene que ser esa mujer atractiva, qué características tiene que tener?

No sé.

¿A qué persona conocida tú consideras atractiva?

No sé.

¿Quién es bonita para ti, por ejemplo?

Todas.

¿Para ti quiénes son importantes en tu vida?

Mis hermanos, mi familia, mis amigas.

¿Y por qué son importantes?

Porque ellos son como mi guardaespaldas.

¿Y tu papá es importante en tu vida?

No... no tanto.

Los otros sí.

Menos mi abuela X.

¿Por qué no?

Porque me pegaba. Cuando tenía 9.

¿Y tú le dijiste a alguien?

A mi mamá.

¿Y qué hizo tu mamá?

Habló con ella

¿Y dejó de pegarte?

Me tuve que ir de la casa de ella.

¿Y a la E. también le pegaba o solo a ti?

A mí como que me pegaba más. A las dos. Porque no quería ir al colegio, me pegaba con correa, me tiraba el pelo, me mandaba chascona algunas veces cuando me sentía mal, no quería ir al colegio me tiraba

¿Y cuando tu mamá le dijo se fueron?

Yo me quería irme con mi mamá y mi mamá se puso triste y me pegó, porque es mentira que yo abrí el auto, mi abuela X. mentía. Dijo que yo abría el auto. Y yo no abrí el auto, estaba golpeándolo no más.

¿Y por qué lo golpeabas?

Porque quería estar con mi mamá.

¿Y ella por qué dijo que tú lo abriste?

No sé, pero yo no lo abrí en verdad.

¿Y tu mamá te creyó?

Le creyó a ella en vez de a mí.

¿Y eso te da rabia?

sí. Mi abuelita O. que falleció. Era yo la regalona de la casa. Y mi mamá igual era la regalona de la abuela. Se lo dijo a ella cuando falleció. Los tres.

¿Oye y tú estás pololeando?

Sí.

¿Y te gusta pololear con él?

Sí.

¿Por qué?

No sé. Lo encuentro simpático. Me ha apañado en todo.

¿En qué te ha apañado?

En que me puse a llorar en la Navidad, me abrazó. Siempre que estaba triste me abrazaba, me preguntaba y yo le decía nada.

¿Es celoso?

No. No sé.

¿Y te gustaría que fuese celoso?

No.

¿por qué no?

No sé.

¿cómo son los hombres celosos?

Yo le pregunté si era celoso y él me dijo que no.

¿y nunca ha tenido celos?

No.

¿Qué más te gusta de él?

También... a ver... no sé.

¿En el pasado antes de venir a Galvarino te gustaba cómo era tu mamá contigo y tu abuela y tu tío?

Sí

¿Y ahora también te llevas bien con ellos?

Con mi mamá igual la quiero. Porque ella no fue a la que se metió a las drogas sola, fue mi papá, que le dio una probada y a ella le quedó gustando y eso no me gustó. Todo fue culpa de mi papá.

¿Quién te contó eso?

Ella misma.

¿Y tú con tu papá no hablas nunca?

No, porque no está en la casa, se fue pa otro lado.

¿Y te importa eso o te da lo mismo?

En verdad igual me importa.

¿Te da rabia o te da pena?

Me da pena.

¿Y cómo te llevas con tu tío?

Bien.

¿Qué hacen?

Nos da de comer.

¿Y él es hermano de tu mamá?

Nada. Se conoció con mi abuelita O. La que falleció.

¿Cuándo vivías en tu casa, tenías alguna responsabilidad?

Le ayudaba a mi abuelita ciega, mi abuelita O., la que falleció.

¿A qué la ayudabas?

A hacer los huevos, la comida, le hacía la leche a mi hermano. Eso.

¿Y era porque tu mamá estaba trabajando o no estaba?

Yo quería. Porque se ponía a llorar y yo le decía a mi abuela y ella me decía... yo me subía arriba del balón para ayudarla.

¿Y te tocaba cuidar a tu hermano chico?

Yo lo hacía.

¿Siempre?

No, no siempre. Pero igual ayudaba.

¿Y te gustaba ayudar?

Sí.

¿Y había veces en que tú querías hacer otra cosa, pero te tocaba cuidar a tu hermano?

A ver, le pedía permiso a mi abuela pa salir. Y ella decía, a ver, primero tienes que sacarte los patitos. Me revisaba la oreja siempre.

¿Y tú tienes amigos hombres acá?

El J.

¿Y qué te gusta hacer con él?

Jugamos, me pasa cosas, me regala.

¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Bien.

¿Qué opinas de que las lleven a la casa Aurora cuando se portan mal?

No sé. Está bien igual. Porque las casa de la 2.2 me recibieron bien, igual hay que recibir bien a las niñas de la casa 2.1.

¿Qué te gustaría ser cuando grande?

No sé. Siempre lo he dicho: no sé. No tengo idea.

¿Te gustaría tener hijos?

No sé. El destino sabrá.

Repetición entrevista

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 23-02-17

¿Tú has pensando alguna vez escaparte de acá del centro?

Sí. Una vez.

¿Y por qué quería escaparte esa vez?

No me siento bien acá.

¿Por qué no te sientes bien acá?

Me siento como que esto es una cárcel.

¿Qué te hace sentir así?

Encerradas en el patio. Porque así son las cárceles.

¿Tú conoces las cárceles?

Sí.

¿Por qué las conoces?

Porque yo he ido. Porque mi papá estaba preso.

¿Y tú lo vas a visitar?

Sí.

¿Y te gusta ir a visitarlo?

Sí.

¿En qué más se parece a una cárcel?

En lo encerrado, el patio, bueno es que ahí es chico el patio.

¿Y te trataste de escapar o solo lo pensaste?

Lo pensé.

¿Y a dónde te hubieses ido?

No sé.

¿Y qué piensas de la gente que se ha escapado?

No sé.

¿Quién te enseñó a no decir garabatos?

La tía M.

¿Oye y tu cuando estabas en tu casa te gustaba salir a jugar afuera?

Sí.

¿Con quién jugabas afuera?

Había dos que vivían al otro lado y nosotros íbamos, pero vivíamos cerquita.

¿Y te gustaba ir a fiestas?

Sí, a los cumpleaños y hacían fiesta.

Oye te acuerdas que el otro día me contaste lo de tu tía X. y lo del auto, ¿me puedes explicar, que no entendí mucho. ¿Querías abrir el auto para irte manejando?

Para salir, para escapar.

¿Irte manejando?

Es que el caballero que me cae mal iba manejando. Y yo la abrí un poquito no más, no le abrí así entero y después la cerré así y no quedó bien cerrada y después mi abuela inventó que yo la abrí así entera.

¿Y quién iba manejando?

Un caballero.

¿Y por qué iba manejando él, a dónde iban?

Ah, no sé.

¿Y esa vez quién más iba en el auto?

La E.

¿Y la E. te creyó?

No, es que ella estaba ahí y después mi abuela me trajo para donde mi mamá y después tuvo problemas por mi culpa.

¿Quién tuvo problemas? ¿Tú mamá?

Sí. Y mi mamá se puso a llorar y entonces a mí y a la E. nos echaron de la casa. O sea, dijeron "llévate a tus niñas" y mi mamá nos llevó pa la casa y nos fuimos ahí.

¿O sea, tu vivías donde tu abuela con tu mamá?

No, solamente con mi abuela.

¿Y tu abuela te echó de la casa?

Sí, una vez nos echó.

¿Y por qué las echó?

Mi abuela está inventando.

¿Y después que viviste con tu abuela viviste con tu mamá?

Sí.

¿Y por qué antes no vivías con tu mamá?

No sé.

¿Y por qué ustedes llegaron antes que la E.?

Porque mi hermana se había escapado. Y yo igual lo quise hacer, pero no pude porque los carabineros estaban allá, acá, y allá.

¿Para traeros acá?

Sí. A este centro culiao.

¿Y la E. logró escapar sola?

Sí.

¿O sea, ninguno quería venir?

(Niega con la cabeza).

Y cuando los fueron a buscar, ¿estabas con tu mamá?

Sí, Porque mi mamá fumaba.

¿Qué fumaba?

Algo.

¿Qué cosas te dan miedo a ti?

De que no salga con mi familia, que me quede, que me vaya a otro hogar, eso me da miedo. Y que le pase algo a mi hermano o a mi hermana. O a mi familia.

¿Qué te da alegría?

Que estemos los tres juntos. Que mi tía nos viene a ver. Que me siento bien igual que yo y mi hermana jugamos, porque antes no nos llevábamos tan bien, pero ahora nos llevamos bien

¿Cuándo se empezaron a llevar bien?

Cuando me empecé a portar bien.

¿Antes te portabas mal? ¿Qué hacías?

Me portaba mal, peleaba y no me pescaba.

¿Qué te enoja o te da rabia?

Que... no sé.

¿Qué harías si tú tuvieras un pololo y él te gritara?

Le diría que terminaría con él.

¿Por qué?

No sé.

¿Qué piensas tú de los gritos entre las parejas?

Mal.

¿Cuál es tu mayor deseo?

Irme de acá.

¿A dónde?

A mi casa.

¿Tú te consideras una persona fuerte?

Un poco.

¿Por qué un poco?

No sé.

¿Qué te falta para ser más fuerte?

No tengo idea

¿A quién le pides ayuda cuando lo necesitas?

A las tías, a mi hermana, a las chiquillas.

¿En quién confías?

A mi sicóloga, a mi asistente. En usted igual cuando nos hace las preguntas igual.

¿Y tú eres feliz?

Sí.

¿Tú vas colegio adentro o afuera?

Adentro.

¿Es importante para ti el colegio?

No sé.

¿Crees que te sirve para algo?

Sí.

¿Para qué te sirve?

Para aprender.

¿Y de qué te sirve aprender?

Sirve aprender para estudiar, para enseñarle a mi hermano que no sabe leer ni escribir.

¿Te gusta ir al colegio a ti?

No (niega con la cabeza). Poco.

¿Por qué no te gusta?

Hacen muchas tareas. Lo único que me gusta es escribir. Y también me gusta leer.

¿Has leído algún libro que te guste?

El tío P. me ha pasado un libro de puros dibujos fomes. O sea, cuentos, pero uno solo de los que me gustan a mí.

Entrevista 7

Edad: 12 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 23-02-17

¿Mi primera pregunta es si te gusta estar en Galvarino?, ¿te gusta estar acá?

Sí

¿Por qué?

Porque tengo hartas amigas. La pasamos bien. Todo.

¿Qué es lo que te gusta del Galvarino?

Las chiquillas, porque igual a veces se tiran sus tallas y nos reíamos todas, igual, aunque a veces peleamos, igual la pasamos bien.

¿Y hay algo que no te guste del Galvarino?

No.

¿Y sientes que el tiempo que has estado acá te ha cambiado?

Sí.

¿En qué cosas te ha cambiado?

En mi manera de hablar un poco. Yo no era tan así, porque antes decía más garabatos y ahora no.

¿Y eso para ti es bueno?

sí.

¿Hay alguna otra cosa también en la que te haya cambiado?

No sé.

¿Te gustaría irte del Galvarino?

Sí.

¿Por qué?

Porque igual yo quiero estar con mi familia.

¿Dónde te gustaría irte?

A mi casa.

¿Y ahí con quién vives?

Con mi mamá y mis hermanos y mi tío.

¿Y a ti te gusta ir a terapias la sicóloga?

No, a veces no.

¿Por qué no?

Porque no me gusta que me interroguen tanto.

¿Y sientes que te ayuda ir?

Sí, pero es que no me gusta.

¿Y en qué sientes que te ayuda?

En mejorar, en contar las cosas que me están pasando. En todo. Pero no me gusta. El otro día me enojé con la tía, porque me preguntaba mucho y yo me estresaba y no me gustaba.

¿Y te preguntaba cosas incómodas?

No, me preguntaba cómo la pasaba en mi casa y yo le decía que bien y ella me decía "pero bien sobre qué" y yo.... no me gusta (molesta).

Y cuando te ayuda, ¿en qué te ayuda a mejorar?

No sé, por ejemplo, en bajar mis impulsos.

¿Eres impulsiva?

Sí, mucho.

¿Y qué haces cuando eres impulsiva?

Cuando me enojo, no sé, me da la rabia y no me aguanto y pego yo.

¿A quién le has pegado?

A la L., las chiquillas.

¿Tú sientes que es el impulso, que no lo estás pensando?

Me da rabia.

¿Te da rabia contra ellas o contra otra cosa?

Contra ella. O si no le grito garabatos. Si no les pego les grito garabatos.

¿Y tú sientes que la terapia te ayuda a cambiar eso?

Sí.

¿Te hacen ejercicios?

No. Me dicen que tengo que aprender a calmarme, porque pego muy fuerte.

¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son?

Sí, la E., la C. y la K. y la R.

¿Y por qué con tus amigas?

Porque son como las que me han apañado cuando yo he estado aquí po. Por ejemplo, antes era la U., una niña que se fue. Ella me apoyaba harto. Pero cuando ella se fue la E. me siguió apañando.

¿Y en qué te apañan?

La E. me apaña en las buenas y en las malas. Cuando lloro, cuando estamos enojadas. De todo.

¿Y amigos tienes acá?

No tantos. Tengo como tres, dos.

¿Y por qué son tus amigos?

Porque también me apañan. Cuando estoy llorando me hacen reír. Por ejemplo, el R. el otro día yo me gané a llorar allá y me hizo reír y me reí tan fuerte que no sé dejé de llorar al tiro, porque en una hace así y casi se cae y se cae así y yo le hago... y dejé de llorar en todo el rato, no lloré más.

¿Y por qué estabas llorando?

Porque me quería ir a mi casa, porque a mi hermana la habían operado y no me quisieron contar, me contaron cuando ya había llegado.

¿De qué la operaron?

Del apéndice.

¿Y hay niñas del centro que no te caigan bien?

Sí, la L.

¿Por qué te cae mal?

Porque no sé. Porque a veces cuando uno la quiere ayudar, cuando quiere ayudarle algo ella no, se enoja, que te dice un garabato, te echa la espantá, todo.

¿Y te gustaría ser amiga de ella?

No, no sé, a veces no más estamos de amigas. No siempre.

¿Y las tías cómo te caen?

Bien.

¿Hace cuánto tú estás acá?

Hace un año.

¿Qué te gusta de ellas?

Son simpáticas, a veces también te apañan, a veces te hacen reír, te tiran tallas.

¿Y sientes que ellas hacen bien su trabajo?

Sí.

¿Por qué?

Por ejemplo, cuando la M. está haciendo show, las tías le ofrecen cosas pa que... la tía habla con la M. para que la M. pueda ayudarse también a sí misma, porque la M., usted sabe cómo es.

¿Y tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

No. No sé. Nunca las he visto.

¿Crees que son iguales?

No todos. Todos, pero la M. también es igual a todas, pero a veces no comprende y se funde.

¿Y tú crees que aquí los tíos tratan igual a las niñas que a los niños?

No sé. Sí, a veces ellos se acuestan más tarde.

¿Tú sabes lo que es discriminación?

No.

(Se le explica) ¿Tú te sientes discriminada de alguna forma?

No.

¿Tú, por ejemplo, cuando vivías en tu casa, tú sentías que tú podías decidir sobre tus cosas sobre tu vida? Por ejemplo ,tus amigos, tu ropa, ¿tú podías decidir sobre eso?

No.

¿Podías decidir cómo te vestías o con quién salir?

O sea, sí.

¿y si querías salir con amigos te dejaban?

No, depende con quién me juntaba. Porque eran muy desordenados, eran muy callejeros.

Y aquí en el Galvarino, ¿tú sientes que puedes tomar decisiones sobre ti?

No sé.

¿Puedes decidir tu ropa, tus amigos?

Los amigos sí, la ropa a veces.

¿Y las cosas que quieres hacer?

No.

¿Y cómo te hace sentir eso?

No tan feliz.

¿Y sobre qué te gustaría decidir?

A donde estar, si quiero estar sola o no. porque a veces quiero estar sola y no me dejan.

Y en el futuro, ¿tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

Sí.

¿Y qué decisión tomarías?

No sé.

¿Qué quieres para ti en el futuro?

Quiero ser doctora, quiero trabajar, después sacar mi casa, todo.

¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

A veces, porque a veces las chiquillas te miran mucho. No todas, la S. se queda pegada, te pregunta algo y se queda pegado mirando. Por eso hay que taparse.

¿Y eso te da vergüenza?

Sí.

¿Tú cuando piensas en una mujer atractiva, cómo tiene que ser esa mujer atractiva, qué características tiene que tener?

No sé.

¿A qué persona conocida tú consideras atractiva?

No sé.

¿Y a ti te gusta tu cuerpo?

Sí.

¿Para ti quiénes son importantes en tu vida?

Mi mamá y mis hermanos.

¿Tú papá?

Sí, pero no tanto.

¿Y por qué lo son?

Porque mi mamá estuvo 11 años viviendo conmigo. Porque mis hermanos son mi misma sangre y los quiero po.

¿Y aquí en el centro quién es importante para ti?

Mis amigas.

¿Alguna tía, alguna de las niñas?

Porque me apañan, me acompañan.

¿Oye y tú estás pololeando?

Sí.

¿Hace cuánto?

Cuatro meses.

¿Y te gusta pololear?

Sí.

¿Cómo es tu pololo contigo?

Celoso.

¿Y te gusta que sea celoso?

No, me carga.

¿Por qué?

Porque es tonto.

¿Qué le dices tú cuando se pone celoso?

Que no sea tonto, porque a mí no me gusta el niño con el que empiezo a jugar.

¿Él estaba todo el día cerca de ti o te dejaba tu espacio?

Espacio. Me gusta. El otro día aquí afuera en los columpios y me decía que viniera pa allá y yo no quería. No quería columpiarme porque estaba con vestido. Y él se enojó y yo le dije “si te enojai, yo no pierdo, pierdes tú” y se dejó de enojar.

¿Y antes te llevabas bien con tu mamá y tu tío y tu hermana?

Sí (asiente con la cabeza).

¿Y tú crees que cambió eso cuando llegaste a Galvarino?

Ahora nos llevamos mejor que antes.

¿Y por qué crees que pasó eso?

Porque estuvimos un tiempo separados.

¿Cuándo vivías en tu casa, tenías alguna responsabilidad?

Sí. Mi pieza, mi cama, ir al colegio y hacer mis tareas. Nada más.

¿Cuidar a tus hermanos chicos?

No. Cuando salíamos a jugar sí. A veces lavaba la loza, porque me aburría.

¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Algunas bien y otras mal.

¿Qué opinas de que las lleven a la casa Aurora cuando se portan mal?

Que cuando están con nosotras se tranquilizan, porque creen que la vamos a hacer algo. Pero cuando están allá vuelven a hacer show. O, por ejemplo, el otro día la Y.

estaba haciendo show y yo entré y me quedó mirando y se paralizó. Después yo salí y las cabras ya estaban gritando ya.

¿Qué te gustaría ser cuando grande?

Doctora.

¿Te gustaría tener hijos?

Sí.

¿Por qué?

Porque igual son lindos para uno.

Repetición entrevistas.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 27-02-17

¿Tú cada cuánto vas a terapia?

Los jueves. Pero ahora está de vacaciones

¿Cómo te fue el fin de semana en tu casa?

Bien.

¿Lo pasaste bien?

Sí.

¿Qué hiciste?

Jugamos.

¿Qué cosas te provocan rabia o esos impulsos que no te gustan que te den?

Cuando me molestan.

¿Quién te molesta?

Ahora la R. y las chiquillas.

¿Y antes?

La M., la S.

¿Y qué te hacían?

Me sacaban a mi mamá.

¿Y hay algo más que te dé esa rabia?

No.

¿Y tú qué cosas importantes has aprendido aquí en el centro?

A que tengo que ser respetuosa. A que tengo que portarme bien

¿Y quién te enseñó esas cosas?

Los tíos.

¿Los tíos de aquí de la casa o de la terapia?

Los de la casa y de la terapia.

¿Y tú te has metido a alguno de las tareas que dan?

En los de canto y en los de danza.

¿Y te han gustado?

Sí.

¿Por qué?

Porque son entretenidos.

¿Tú vas al colegio adentro o afuera?

Me inscribieron afuera, pero tienen que sacarme porque quizás el 6 de marzo me vaya para mi casa.

¿Y te gustaría?

Sí.

¿Y el colegio es importante para ti?

Sí, porque tengo que estudiar para poder ser alguien grande en la vida.

¿Y el colegio por qué te sirve para eso?

No sé.

¿Por qué sabes que el colegio te va a ayudar a ser alguien en la vida?

Porque así voy a estudiar, voy a aprender a hacer más cosas de las que sé.

¿Y te gusta ir al colegio?

Más o menos.

¿Por qué?

A veces me aburro.

¿Qué te aburre?

Las tareas, dar explicaciones.

¿Tú has pensado alguna vez escaparte del centro?

Sí, cuatro veces.

¿Y por qué?

Porque las chiquillas me molestaban.

¿Quiénes?

La F., las que se fueron. La F. me molestaba y siempre que salíamos de paseo me daba rabia y me daban ganas de irme.

¿Y por qué no lo hiciste, o lo hiciste?

Lo hice, pero la tía me hablaba.

¿Qué te decía?

Que no lo haga, porque ella va a tener problemas y todo.

¿Y qué piensas de la gente que se escapa?

No sé.

¿Qué te da miedo a ti?

Que no me vaya con mi familia.

¿Qué te pone alegre?

Que me digan cosas de buenas noticias de mi familia.

¿Qué harías si tú tuvieras un pololo y te gritara?

Le pego.

¿Y si él te pega?

No le aguanto.

¿Encuentras que está bien o mal gritarle a la pareja?

Mal.

¿Qué te enoja?

Que me saquen a mi familia.

¿Y tú te consideras una persona fuerte?

No. No tan fuerte.

¿Por qué?

No sé.

¿Qué te faltaría para ser más fuerte?

Mi familia al lado.

¿Cuál es tu mayor deseo?

Irme luego pa mi casa.

¿A quién le pides ayuda cuando lo necesitas?

Le digo a la tía que llame a mi sicóloga.

¿En quién confías?

En nadie.

¿Eres feliz?

Sí. No aquí, pero en mi casa sí.

¿Por qué no eres feliz aquí y en la casa sí?

Porque aquí no tengo a mi familia y no la paso tan bien.

Entrevista 8

Edad: 10 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 24-02-17

¿Te gusta estar en el Galvarino?

Sí.

¿Por qué?

Porque hacemos cosas, nos divertimos, nos pasan cualquier material que nosotras queramos.

¿Hay algo que no te guste de acá?

No.

¿Te gusta todo?

No sé.

¿Oye y tú has pensando alguna vez en escaparte de acá?

No.

¿Por qué?

No sé, porque empiezan de nuevo.

¿Y qué piensas de la gente que sí se escapa?

No sé.

¿Tú tienes amigas acá en el Galvarino?

La E., la O., la L., la R., la C.

¿Y por qué son tus amigas?

No sé.

¿Hay alguien que no te caiga bien de acá?

La M. me cae un poquito mal.

¿Qué no te gusta de ella?

Porque les pega a las chiquillas y ellas le pegan. Eso es lo que no me gusta.

¿Oye y las tías cómo te caen?

Bien.

¿Qué te gusta hacer con ellas?

No sé.

¿Qué te gusta de las tías?

Me gusta dibujar.

¿Y hay algo que no te guste de las tías?

Cuando se enojan.

¿Y por qué se enojan las tías generalmente?

No sé.

¿Y tú sientes que ellas hacen bien tu trabajo?

Sí.

¿Has aprendido cosas de ellas tú?

No sé.

¿Y tú cada cuando vas al Cepip?

No sé.

¿Una vez a la semana?

Voy todos los martes.

¿Y aprendes cosas allá?

No sé.

¿Y tú sientes que aquí en el centro los tíos tratan distintos a los niños que a las niñas?

Sí.

¿Y en qué te das cuenta de eso?

En los juegos.

¿Qué juegan los niños y las niñas?

Los niños juegan a la pelota, algunas de las chiquillas juegan a la pelota con los otros niños. No sé qué más.

¿Tú cuando vivías con tu familia tú podías decidir sobre tu ropa?

Sí.

¿Y sobre tus amigos?

No sé.

¿Tenías amigos ahí en tu casa?

Sí.

¿Tú podías decidir salir a jugar afuera o tenías que pedir permiso?

Permiso.

¿Y te dejaban?

Sí.

¿Y a qué te gustaba salir?

No sé.

¿Y tú acá en el Centro tú puedes tomar decisiones sobre tu ropa?

No.

¿Y tus amigos?

Nos juntamos con todos.

¿Y tú sientes que acá en el centro puedes ser tu misma, mostrarte tal cual eres, ser libre?

No.

¿Y en el futuro puedes decidir sobre tu futuro?

No sé.

¿Dónde te gustaría estar en el futuro?

...

¿Te incomoda cambiarte de ropa o bañarte frente a las otras niñas?

No sé, es que algunas se bañan las otras... todas se bañan, pero algunas se bañan con pelo si es que quieren, algunas no, las otras sí y eso.

¿Y te da vergüenza cambiarte de ropa y que estén las otras niñas cerca?

Sí.

¿Por qué?

Me da cosa. No sé.

¿Quiénes son importantes en tu vida?

Mi familia.

¿Quiénes son tu familia?

Mi papá, mi abuelo, mi hermano, mi mamá.

¿Y aquí en el centro quién es importante para ti?

No sé.

¿Has pololeado alguna vez?

No.

¿Y te gustaría pololear?

No.

¿Y por qué?

No sé.

¿Cómo te llevas con tu papá y con tu hermano y con tu abuela y mamá?

Bien. Con toda mi familia me llevo bien.

¿Quién te viene a visitar?

Nadie, algunas veces viene mi tía.

¿Oye tú cuando vivías en tu casa tenías alguna responsabilidad, como cocinar o hacer el aseo?

No. Nunca.

¿Esas cosas quién las hacía?

Mi mamá.

¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Bien.

¿Y qué opinas tú de que las lleven a la casa Aurora cuando se portan mal?

No sé.

¿Qué te gustaría hacer cuando grande?

...

¿Tú vas al colegio de afuera o adentro?

Adentro.

¿Y te gusta el colegio?

Sí.

¿Crees que el colegio es importante?

Sí.

¿Para qué es importante para ti?

Para estudiar.

¿Y qué te gustaría estudiar a ti?

No sé.

¿Oye qué te da miedo a ti?

No sé.

¿Qué cosas te ponen alegres?

(Levanta hombros).

¿O qué cosas te enojan?

(Levanta hombros).

¿Cuál es tu mayor deseo?

No sé.

¿A quién le pides ayuda cuando lo necesitas?

No sé. A nadie.

¿Confías en alguien?

No.

¿Eres feliz?

No sé.

Entrevista 9

Edad: 11 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 23-02-17

¿Te gusta estar acá en Galvarino?

Sí.

¿Qué te gusta de acá?

No es como los otros hogares que me pegaban y todo eso.

¿En los otros hogares te pegaban? ¿dónde estuviste?

En el hogar Laurita Vicuña

¿Y qué otra cosa te gusta del Galvarino? ¿Lo pasas bien?

Sí. Tengo amigos.

¿Y hay algo que no te gusta de acá?

Que me retan mucho.

¿Y por qué te retan tanto?

Me porto mal.

¿Qué cosas malas haces que te portas mal?

Le pego a las tías.

¿Y por qué le pegas a las tías?, ¿tienes rabia?

Sí. Porque mi mamá y mi hermana no me vienen a visitar.

¿Y eso te da rabia?

Sí. Mi abuelita me va a venir a visitar. Tengo hoy salida y tengo mañana.

¿Tú crees que has cambiado estando acá en el Galvarino?

Sí.

¿Para bien o para mal?

Para bien.

¿Qué cosas buenas has cambiado?

No sé.

¿Y a ti te gustaría irte del Galvarino?

A donde mi mamá.

¿Por qué?

Mi mamá está con un retraso leve lumbar.

¿Y por eso te gustaría irte para allá?

Sí. Para cuidarla.

¿Oye y te gusta ir con la sicóloga?, ¿sientes que te ayudan?

Sí. Sí. En... me ayudan mucho.

¿En qué cosas te ayudan?

En mejorar mi conducta.

¿Y qué conducta deberías mejorar?

Me porto muy mal.

¿Cuándo te portas mal?

Cuando me hacen pasar rabias.

¿Quién te hace pasar rabia?

Las tías.

¿Tienes amigas acá en el Galvarino?, ¿quiénes son?

Sí. La N., L. La L. es más mi amiga.

¿Por qué la consideras tu amiga?

No sé. Porque nos conocimos cuando llegamos. Porque ella llegó a la noche y yo en la tarde.

¿Qué te gusta hacer con ella?

Pintar, dibujar, a ella le gusta escribir, a ella le gusta escuchar música, a mí me gusta escuchar música, a ella también, reggeaton.

¿Y hay niñas que no te caigan bien acá?

Las que me pegan.

¿Quiénes te pegan?

La O.

¿Y ella te cae mal por eso?

Sí (asiente con la cabeza).

¿Y por qué te pega la O?

Porque me porto mal.

¿Y tú crees que está bien que ella te pegue?

No.

¿Y tú le dices a las tías?

Sí, pero ya no me pega.

¿Antes te pagaba?

Sí.

¿Y ahora alguien te pega?

Nadie.

¿Cómo te caen las tías a ti?

Bien.

¿Tienes una tía favorita?

La que le saqué la madre.

¿A quién?

A la tía S.

¿Le pegaste?

Le saqué la madre.

¿Cuándo?

Antes antes de ayer.

¿Y por qué le pegaste?

No sé. Me arrepiento de todo eso.

¿Tenías rabia, por eso le pegaste?

Sí.

¿Y qué te daba rabia?

Me da rabia todo. Me da rabia que se muriera mi papá.

¿Tú papá se murió hace tiempo?

Sí.

¿Y eso todavía te da rabia?

Sí. Por la culpa de él yo estoy acá, porque él se murió y empecé a pegarle a mi mamá y por eso estoy acá.

¿Y tú le pegabas a tu mamá porque tenías rabia?

Sí. Desde que mi papá se murió.

¿Hay alguna tía que no te guste?

No.

¿Hay algo que no te gusta de las tías?

Que son enojonas.

¿Tú crees que ellas hacen bien su trabajo?

Sí.

¿Por qué?

No sé (enojada).

¿Y tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

Sí. Porque los niños son hediondos y nosotras somos aseosas.

¿Y tú crees que aquí en el Galvarino tratan distinto a las niñas que a los niños?

Sí.

¿En qué cosas?

Porque los niños juegan a la pelota.

¿Y en qué otras cosas son distintos?

En que nosotras hacemos el aseo y ellos no. Nosotras cocinamos y ellos no.

¿Pero ustedes cocinan acá en el centro?

No. Pero en la casa sí.

¿Y acá en el centro tú crees que hay otra diferencia?

No.

¿Sientes que te tratan bien siempre?

Sí.

¿Tú sabes lo que es discriminar?

No.

(Se le explica) ¿tú te has sentido discriminada?

Sí.

¿Y por qué crees que te tratan mal?

No sé.

¿Y quiénes te tratan mal?

No sé.

¿Tú ahora piensas que puedes decidir sobre tu vida?

Sí.

¿Sobre qué cosas puedes decidir?

Sobre mis amigos. Sobre mi mamá.

¿Qué puedes decidir sobre tu mamá?

Que si me quedo con ella o no.

¿Esa es tú decisión?

Me quedo con ella.

¿Y tú puedes elegir eso o lo elije otra persona?

Yo.

Y en el futuro, ¿tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

Sí. Mi hermana ve el futuro. Es que mi papá viene del futuro y por eso...

¿Para ti quiénes son importantes en tu vida?

Mi papá.

¿Y por qué es tan importante tu papá?

Él me daba todo. Toda mi vida. Pero se murió.

¿Hay alguien que también sea importante en tu vida?

Mi mamá, mi hermana.

¿Por qué son importantes?

No sé. Son para mí como una familia.

¿Y aquí en el centro quién es importante para ti?

No sé, nadie, las puras tías.

¿Oye y tú has pololeado alguna vez?

Sí. Con el A. de acá.

¿Y ya no están juntos?

No, porque está con la W. Me cambió por la W. Cuando yo estaba en el hospital, hospitalizada, me engañó con ella.

¿Y tienes rabia con él o no te importa?

No me importa. No me interesa.

¿Y te gustaba pololear con él?

Es que era la primera vez que pololeaba. No era la segunda ni la tercera. Era la primera.

¿Y te gustaba estar con él?

Sí.

¿Y por qué te gustaba pololear con él, qué te gustaba de él?

Es que era tranquilo. Era piola.

¿Era celoso?

Sí.

¿Y eso te gustaba a ti?

No.

¿Por qué?

O sea, no era celoso.

¿Cómo te llevas con tu mamá?

Bien.

¿Y con tu abuela?

Bien.

¿Te gusta que te vengán a visitar?

Sí, pero yo creo que mi mamá ya se murió, porque tenía mucho dolor de espalda y porque tenía crisis del corazón.

¿Y tú siempre te has llevado bien con tu abuelita?

Es que mi abuelita me peinaba para ir al colegio.

¿Cuándo vivías en tu casa, tenías alguna responsabilidad? ¿te tocaba cocinar, hacer aseo, cuidar a tus hermanos u otros?

A cocinar a mi mamá. Cuando mi mamá estaba durmiendo hacía el desayuno sola. Echábamos al sartén, prendíamos al fuego, aceite y sal.

¿Y qué edad tenías tú?

10, 9 años.

¿Y a ti te gustaba hacer esas cosas?

Sí, me encanta cocinar.

¿Y había días en que tú querías hacer otras cosas, pero tenías que cocinar igual?

Sí.

¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Bien. Muy bien.

¿Qué opinas tú cuando las llevan a la casa Aurora cuando se portan mal?

Me da pena que se porten pal. Son chiquititas. Me da rabia.

¿Tú crees que está bien que las lleven a la casa Aurora?

Sí, cuando se porta mal. Porque hay un dicho que dice “al que se porta mal, castigo le va a dar”.

¿A ti qué te gustaría ser cuando grande?

Cocinera, para cocinarle a mi mamá. Y cantante y actriz.

¿Echas de menos a tu mamá?

Sí. Caleta.

Pero tú dijiste que podías decidir estar con ella, ¿y tú dijiste que querías estar con ella?

Es que al tribunal no he ido.

¿Cuándo vayas vas a decir?

Sí.

¿Y ella te va a recibir?

Es que tiene que tener una casa porque mi tata la echó de la casa.

¿Y no te gustaría vivir con tu tata?

Sí.

¿Y te gustaría tener hijos cuando grande?

Esa pregunta es ridícula. Sí. Uno. Me encantan los bebés.

Entrevista 10

Edad: 9 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 24-02-17

¿A ti te gusta estar acá en el Galvarino?

Poco.

¿Por qué?

Porque a veces las niñas son pesadas y molestan.

¿En qué son pesadas, qué dicen?

Diciendo cosas así y me molestan porque tengo el pelo más corto u otras cosas.

¿Quién te molesta porque tienes el pelo corto?

Algunas chiquillas.

¿Y hay algo que te guste de acá?

Lo que más me gusta de acá que acá podemos salir al patio, jugar y dan comida rica.

¿Tú sientes que has estado en Galvarino te ha cambiado?

Sí.

¿En qué cosas te ha cambiado?

En cosas que digo.

A ver, explícame.

No sé.

¿Y tú crees que estar acá te ayuda?

No lo sé.

¿Sientes que ha ayudado en algo o que no te ha ayudado en nada?

Un poco.

¿En qué te ha ayudado un poco?

En estar más con gente y nada más.

¿A ti te gustaría irte del Galvarino?

Sí.

¿Por qué?

Porque uno se aburre estar mucho rato en un lugar.

¿A dónde te gustaría irte?

Con mi papá o mi mamá.

¿Con cualquiera de los dos?

Con cualquiera.

¿Y tú has pensando escaparte del centro alguna vez?

No.

¿Y qué piensas de los que se han escapado?

De que se han querido escapar porque han estado mucho tiempo, porque se aburren.

¿Y tú vas a tu terapia con tu sicóloga?

¿Ahora? No, no he ido.

¿Hace cuánto que no vas?

No lo sé.

¿Y te gusta ir a las sesiones con la sicóloga?

Sí.

¿Por qué?

Porque a veces hacemos actividades.

¿Qué actividades hacen?

Hacer pulseras. Hacer multifruta. O también jugo.

¿Y tú sientes que has aprendido cosas en las sesiones?

Sí.

¿Qué cosas has aprendido?

Hartas cosas.

¿A ver, cuéntame una?

No lo sé.

¿Y aquí en el centro tus has aprendido algo?, ¿qué es lo más importante?

No lo sé.

¿Has aprendido algún deporte, una manualidad un taller?

No.

¿Y tú tienes amigas acá en el Galvarino?

Sí.

¿Quiénes son?

La R, la V, la N., la L., casi todas.

¿Por qué son tus amigas?

Porque me caen bien, porque jugamos y nada más.

¿Y hay alguien que te caiga mal?

¿De acá? No.

¿Y tienes amigos?

Sí.

¿Quiénes son tus amigos?

Son algunos que ya se fueron del hogar o acercamiento familiar.

¿Y las tías cómo te caen?

Bien.

¿Cómo te llevas con ellas?

No sé.

¿Y qué te gusta de ellas?

Que nos dejen hacer actividades y hartas cosas más.

¿Y qué actividades te gusta que te dejen hacer?

Como cuando hacemos los talleres así a veces.

¿Qué taller te gusta?

Es que no recuerdo el nombre.

¿Y hay algo que no te guste de las tías?

No.

¿Las quieres?

Sí.

¿Por qué?

Porque... porque sí.

¿Y tú piensas que ellas hacen bien su trabajo?

Sí.

¿Qué cosas hacen bien?

Como variado así.

¿Cuál es el trabajo de las tías?

Mmmm... cuidar a las niñas, hacer una actividad, un rato sacarlas al patio.

¿Y has aprendido algo con ellas?

Ehhh... no lo sé.

¿Y tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

Ehhh...

¿Crees que son iguales o que son distintos?

Distintos. Por la conducta puede ser.

¿Cómo son los niños?

Algunos se portan mal, otros bien. Y que uno es mujer y otro es hombre.

¿Y qué significa ser mujer y ser hombre?

Que son distintos.

¿En qué cosas?

En su personalidad.

¿Cuál es la personalidad de los niños?

Algunos son más así... más pesados.

¿Y las niñas no, son distintas?

Son distintas.

¿Cuál es la personalidad de las niñas?

Pueden ser más cariñosas, son distintas.

¿Y tú crees que aquí en el Galvarino los niños y las niñas son tratados igual por los tíos?, ¿o los tíos son distintos con los niños y con las niñas?

Son distintos. Porque los niños cuando hacen show algunos muerden y otros no. Y de las niñas son pocas las que muerden, como dos no más, y las demás no muerden ni nada.

¿Y las actividades que hacen los niños son iguales que las que hacen las niñas?

Sí.

¿Tú sabes lo que significa discriminar?

No.

Es cuando alguien trata mal a otra persona por como es. ¿Tú te has sentido alguna vez discriminada?

Sí.

¿Por qué te discriminan?

Porque tengo el pelo más corto y por otras cosas.

¿Y qué te dicen del pelo corto?

Que ellas lo tienen más largo y que el pelo corto es feo.

¿Y por qué es más feo?

No lo sé.

¿Tú cuando vivías en tu casa sentías que podías tomar decisiones sobre ti misma?

No sé.

¿Podías elegir tu ropa, tu pieza, tus amigos, salir afuera?

Sí.

¿Y tú sientes que en tu casa podías ser tú misma?

Sí.

¿Por qué?

Porque ahí me daban permiso para todas las cosas que uno quiera hacer, en cambio acá no, porque si uno quiere jugar así como le Xbox uno no va a tenerla acá.

¿Tú sientes que acá en el Galvarino puedes tomar decisiones sobre tu vida?

Ehh, no sé.

¿Puedes elegir sobre tu ropa?

A veces no más dejan las tías.

¿Y puedes decidir sobre tus amigos?

Sí.

¿Y sobre si quieres salir o no?

A veces no más.

¿Y tú sientes que acá en el Galvarino puedes ser tú misma?

Poco.

¿Por qué?

Porque a veces no dejan hacer lo que uno quiera.

¿Y cómo te sientes tú con eso?

No sé.

¿Tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

No.

¿Quién decide sobre tu futuro?

Nadie. Porque nadie sabe lo que puede pasar.

¿Pero por ejemplo tú sientes que puedes hacer lo que quieras más adelante?

No lo sé.

¿Y si tú pudieras decidir sobre tu futuro, qué decidirías?

Me gustaría ser deportista. Y también pintar.

¿Y qué deporte te gusta?

Correr.

¿A ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

No, ¿por qué?

No sé, podría darte vergüenza o algo así, pero te puede dar lo mismo.

De hecho, todas se tienen que tapar para que no se vea.

¿Oye y tú sabes lo que es una persona atractiva?

Que uno la encuentra linda.

¿Cómo tú crees que es una mujer atractiva?

Mmmm... no sé portándose bien, cambiando la conducta.

¿Y cómo se ve una persona atractiva?

No lo sé.

¿A quién encuentras atractiva tú, por ejemplo?

No lo sé.

¿Y a ti te gusta cómo eres?

Sí.

¿Te gusta cómo te ves?

Sí.

¿Y te gusta tu personalidad?

Sí.

¿Y quiénes son las personas importantes en tu vida?

Mi familia. Mi hermanastra chica, mi mamá, mi papá y mi mamá.

¿Y por qué son importantes para ti?

Porque los quiero.

¿Y aquí en el centro hay alguien importante para ti?

Mis amigas... y algunas tías.

¿Por qué son importantes para ti?

Porque, no lo sé.

¿Tú has pololeado alguna vez?

No.

¿Y te gustaría?

No sé.

¿Y si tú tuvieses un pololo cómo te gustaría que fuese?

Que ayudara en todo, no como los demás que se acuestan en el sillón y esperan que les traigan todo.

¿Quién es así?

Son algunos que son flojos.

¿Conoces hombres así?

No.

¿Tú papá es así o ayuda en todo?

No, como mi mamá y mi papá son separados, cuando yo estaba con mi papá y mi hermano viviendo en la casa, mi papá tenía que hacernos el desayuno, él se levantaba a la una de la mañana, a nosotros nos levantaba a las 2 o a 3 de la mañana, nos vestía de colegio, nos hacía una onces, el almuerzo en caja, todo. Lo único que nosotros teníamos que hacer: vestirnos, lavarnos, peinarnos, porque a veces no nos podía peinar y a veces me hacía los cachos como así (chuecos) y cuando yo me subía al furgón me los desarmaba. En cambio, cuando uno es mamá sabe peinar y todo eso y como cuando vivía yo con mi mamá, mi mamá se despertaba más temprano. porque ahí estábamos mi hermanastra, mi hermano y yo y tenía que hacer tres entonces primero hacía todo lo mío y de mi hermano, nos vestía y todo eso y después mi hermana esperaba a que la fuera a dejar al jardín, nos iba a dejar a nosotros más tiempo. porque si llegábamos más tarde quedábamos fuera del colegio no podíamos ir más. Y quedábamos así sin un día de clases y había que hacer más tarea al día siguiente. Y nada más.

¿Cómo más te gustaría que fuese tu pololo?

No lo sé.

¿Qué opinas tú de los celos, que son buenos o malos?

Malos.

¿Por qué?

No lo sé.

¿Piensas que está bien ser celoso?

No.

¿Qué pasa cuando la gente es celosa?

Se enoja con la persona que tiene celos y puede pegarle o no sé.

¿Y eso está bien?

No.

¿Por qué?

No sé.

¿Oye y tú cómo te llevas con tu mamá?

Bien.

¿Y con tu papá?

Igual bien.

¿Y con tu hermanastra?

Bien. Con todos me llevo bien.

¿Y siempre te has llevado bien?

Sí.

¿Tú cuando vivías en tu casa tenías alguna responsabilidad?, ¿te tocaba hacer el aseo o cocinar?

No, a veces ayudaba a mi mamá a preparar la comida, un poco y hacer el aseo.

¿Y eso lo hacía a veces también o siempre?

Como todos los días la ayudaba en algo. Un poquito cada día.

¿Y porque ella te pedía o porque a ti te gustaba hacerlo?

Porque me pedía porque mi hermano, el Axel, es un poco flojo y porque mi hermana chica todavía no sabía limpiar.

¿Y al Axel le pedían que ayudara?

No. O sea, poco sí, pero no tanto.

¿Y ayudaba cuando le pedían?

Sí.

¿Y te tocaba cuidar a tu hermana chica?

No.

¿Cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Bien.

¿Qué opinas tú que de cuando se enojan las lleven a la casa de la 2.2?

Que eso es malo, porque se deberían calmar en el mismo lugar.

¿Y por qué deberían calmarse ahí y no en la casa Aurora?

No lo sé, porque se acostumbran más a calmarse en la otra casa y cuando están en la otra no se pueden calmar tanto.

¿Te molesta cuando llegan enojadas?

Me da lo mismo.

¿Qué te gustaría ser cuando grande?

Ya le dije.

¿Y te gustaría tener hijos?

No lo sé.

¿Y a ti cómo te va en el colegio?

Bien.

¿Vas al colegio de adentro o de afuera?

De afuera.

¿Te gusta ir?

Sí. Ahí tengo más amigas y amigos.

¿Y crees que es importante ir al colegio?

Porque ahí uno puede aprender

¿Y para qué te sirve aprender cosas?

Para de grande saber todo lo que uno necesita saber.

LUNES 27/02

¿A ti te gusta ir al colegio?

Sí.

¿Vas al colegio de afuera?

Sí.

¿Tú crees que el colegio es importante?

Sí.

¿Por qué?

Sirve para estudiar.

¿Y te sirve estudiar?

Sí, para aprender.

¿Es importante aprender?

Sí.

¿Por qué?

Porque si a uno le hacen una prueba y uno no sabe qué responder puede responder cualquier cosa y sacarse mala nota.

¿Te gusta ir al colegio?

Sí.

¿Por qué?

Porque aprendo más cosas.

¿Qué cosas has aprendido importantes para ti?

Como las multiplicaciones, escritura y nada más.

¿Oye qué te da miedo a ti?

Nada.

¿Qué te pone alegre?

No sé.

¿Qué cosas te hacen reír o te ponen contenta?

Cuando hacen chistes. No sé qué más.

¿Qué te rabia o te hace enojar?

Que algunas chiquillas me molestan, pero ahora ya no.

¿Hay algo más que te dé rabia o te haga enojar?

No.

¿Y qué te da pena?

No sé.

¿Tú qué harías si tuvieras un pololo y él te grita?

No lo sé.

¿Encuentras que está bien o está mal?

Mal.

¿Por qué?

Porque hay que tenerle respeto a cualquier persona. Da igual es distinta o lo otro o tiene problemas.

¿Tú te consideras una persona fuerte?

No lo sé.

¿Cuál es tu mayor deseo?

Estar con mi familia.

¿Cómo quién te gustaría estar?

Con todos. Con mi papá, con mi mamá, con mi hermano.

¿A quién le pides ayuda cuando lo necesitas?

A las tías, a algunas compañeras.

¿En quién confías?

En las personas que me caen bien.

¿Cómo quién?

Como la Z. Casi todas de la 2.1 (casa niñas más chicas). Porque estuve más tiempo en la 2.1 que en la 2.2.

¿Tú eres feliz?

Mmmm ¿cómo?

¿Tú eres feliz?

¿Estando acá o estando afuera?

Estando acá.

Feliz.

¿Y estando afuera?

También.

¿Y por qué?

Porque tengo personas que me conocen que no son malas.

¿Y tú conoces a alguien malo?

No.

Entrevista 11

Edad: 11 años.

Lugar: Sala espejo, Cread Galvarino.

Fecha: 24-02-17

¿A ti te gusta estar en el Galvarino?

Un poco.

¿Por qué un poco?

Porque estoy sola y las chiquillas a veces me molestan.

¿Y eso hace que no te guste tanto?

Uhum... (asiente).

¿Y hay cosas que te gustan?

Hay cosas que cuando nos bañamos en la piscina, cuando compartimos todos juntos, cuando hay actividades.

¿Qué actividades te gusta hacer?

Deporte, convivencia.

¿Qué deporte te gusta?

Bailar con la cinta.

¿Aquí bailan con la cinta?

Yo bailaba con la cinta en mi colegio.

¿Tú vas a un colegio de afuera?

En Los Copihues, ahí me nombraron capullito de amor.

¿Y qué es la cosa que no te gusta?

Me siento aquí como aislada.

¿Aislada de qué?

De todo.

¿Te gustaría irte de acá?

Sí.

¿A dónde?

Yo me voy a ir pronto de acá.

¿A dónde te vas a ir?

Al Pudahuel. Antes de tres días de mi cumpleaños me voy a Pudahuel y antes de un día de Pudahuel me voy a mi casa y de mi casa me voy al campo.

¿Y estás feliz por eso?

Sí.

¿Y por qué te quieres ir?

Porque no me gusta tanto acá.

¿Por qué?

Porque aquí son garabateras y un poco pesadas.

¿Quiénes son así?

Las chiquillas, los hombres.

¿Y tú vas a terapia con tu sicóloga?

Iba.

¿Ya no?

No.

¿Por qué ya no?

Porque no me han venido a ver.

¿Desde cuándo?

Hace harto rato.

¿Por qué ibas al hospital?

Sí.

¿Cuánto tiempo estuviste en el hospital?

Como hartos meses.

¿Cómo lo pasaste allá?

Más o menos.

¿Por qué más o menos?

Porque todos los días tomábamos sopa, la mitad de la mitad de pan, a la sopa no le echaban sal. Y la once daban té, pero poquito y comíamos la mitad de la mitad del pan.

¿Te daba hambre?

Sí

¿Y tú te querías ir al hospital o no?

No.

¿Y por qué te llevaron para allá?

Porque tuve un problema con mi hermano. Porque me descompensé.

¿Y tú sientes que te ha servido cuando fuiste al hospital?

Sí.

¿Tú sientes que te ha servido lo que has vivido en el Galvarino?

Sí.

¿En qué te ha servido?

Me he dado cuenta de hartas cosas.

¿De qué cosas te has dado cuenta?

De que me tengo que portarme bien, tengo que hacer caso y cosas que yo no he hecho en mi vida. Porque antes la pasaba así rabiando, pasaba rabiando.

¿Y ahora no?

Ahora no tanto.

¿Y qué cosas te ayudaron a eso?

A tranquilizarme.

¿Qué te ayudó a tranquilizarte?

Me ayuda a tranquilizarme cuando escribo canciones, cuando canto, cuando hago arte cosas.

¿Quién te enseñó eso?

Nadie.

¿Dónde lo aprendiste, sola?

Sí. Es la inspiración que yo tengo, que es mi sueño. Mi sueño es ser cantante, artista, como Violeta Parra.

¿Y dónde conociste a Violeta Parra?

La conocí en mi ex colegio, de Buinincito.

¿Y ahí te la mostraron?

Sí

¿Y qué te gusta de ella?

Ella ha viajado, era una cantante, pintaba, pintaba cuadros, cantaba.

¿Oye y tú sientes que haces acá en el centro te ayudan en eso?

Sí.

¿En qué te ayudan?

En hartas cosas.

A ver, cuéntame más.

Me ayuda a crear nuevas cosas, me ayuda a crear nuevas cosas.

¿Qué taller del centro te ayuda a eso?

El taller de canto. Un taller que venían unos tíos que bailaban, así como dándose vueltas para atrás, bailando en el piso, rebotando la cabeza en el piso, de arriba para abajo.

¿Como breakdance?

Sí.

¿Y tú bailabas?

Recién estaba aprendiendo.

¿Y qué crees tú que es lo más importante que has aprendido acá, en el Galvarino?

Tener paciencia, tener paciencia y no querer todo al tiro.

¿Y quién te enseñó eso?

Las tías, las chiquillas. Que no me tengo que arrancar de la casa. Es que cuando estaba con mi mamá me pasaba arrancando.

¿Y por qué te arrancabas de la casa?

Porque me arrancaba, iba a la Iglesia. Es que yo no quería faltar ningún día a la Iglesia. Cuando mi mamá estaba haciéndome una trenza me demoré como hartas horas hasta las tres de la mañana. De las 8 hasta las 3 en hacerme la trenza, la malla.

¿Y tú has pensando en escaparte del centro?

No.

¿Y te has escapado alguna vez?

Sí, tres. Una vez llegué pa mi casa.

¿Y por qué te escapaste?

Porque no quiero estar acá.

¿Dónde quieres estar?

En mi casa. Porque yo extraño a mi tía, a mi mamá.

¿Con quién vives en tu casa?

Con mi mamá, con mi papá, con mi padrastro, mejor dicho, pero yo le digo papá.

¿Oye y tú tienes amigas acá en el Galvarino?

(Niega con la cabeza).

¿Y por qué no?

No tengo.

¿Y en el hospital tenías?

Sí.

¿Quién era tu amiga en el hospital?

La Flaca.

¿Y por qué eran amigas?

No sé, pero nos hemos apoyado entre las dos.

¿En qué se apoyaban, qué hacían?

Es que teníamos la misma enfermedad.

¿Qué enfermedad es?

Epilepsia.

¿Y en eso se apoyaban?

Sí, porque cuando a ella le daban ataques yo llamaba a los tíos, me preocupaba mucho. Yo antes de venirme no la quería dejarla sola.

¿Oye y te gustaría volver al hospital?

Sí, un poco, porque no me gusta que ella esté sola.

¿Volverías por tu amiga?

Sí.

¿Oye y tomas remedios acá en el centro?

Sí.

¿Y tú sabes para qué son?

Para la epilepsia. Es que yo veía cosas, entonces pa la epilepsia, para no ver cosas, también es para portarme bien, para todo eso.

¿Y te gusta tomar pastillas?

No.

¿Por qué no?

No, porque una niña que estaba acá que se llama Lissette se murió por eso.

¿Tú conocías a la Lissette?

Sí. Ella era mi única amiga, pero desde que se murió las chiquillas me aislaron.

¿Y quién te contó que ella se murió por las pastillas?

Yo vi.

¿Dónde lo viste?

Acá, se murió en el pasillo de la casa 2.2.

¿Y tú la viste cuando pasó eso?

Sí.

¿Y cómo supiste que era por las pastillas?

Eso es lo que decían.

¿Quién decía eso?

La tele.

¿Lo viste en la tele eso?

No, lo decían los doctores, la tele. También murió por pena.

¿Pena de qué?

Porque las chiquillas todas le pegaban, la molestaban.

¿Y las tías hacían algo?

Sí, pero las chiquillas no paraban. Y cuando la tía dijo que nadie te quiere, y la Lissette dijo "No, sí me quieren", todas las chiquillas dijeron que no la querían.

¿Las tías le dijeron que las chiquillas no la querían?

Sí.

¿Pero tú si las querías?

Sí.

¿Y le dijiste?

Sí. Después que murió la Lissette ahí recién todas las chiquillas estaban llorando.

¿Quiénes estaban llorando?

Todas. Ahí éramos como 20 y todas estaban llorando así en círculo. Y la Lissette estaba al medio.

¿Y a ustedes las tías les dijeron qué había pasado?

Sí.

¿Y qué les dijeron?

Las tías estaban.

¿Qué tías estaban?

No me acuerdo, es que fue hace mucho tiempo.

¿Y qué les dijeron las tías ese día?

Es que no me acuerdo tanto. Es que fue hace un año atrás...

¿Prefieres hablar de otra cosa?

Sí.

¿Hay alguna niña que no te caiga bien de acá?

Todas.

¿Ninguna te cae bien?

(Niega con la cabeza).

¿Por qué no te caen bien?

Porque me molestan.

¿Y tú le dices a las tías que te molestan?

Sí.

¿Y qué hacen las tías?

Las retan. Pero ellas siguen y siguen.

¿Y las tías cómo te caen a tí?

Bien.

¿Cómo te llevas con ellas?

Bien.

¿Qué te gusta de ellas?

Son simpáticas y me tratan como tu hija

¿Qué hace como tu hija?

Me defienden, me dicen chanchi, me relagan cosas

¿Hay algo que no te gusta de las tías?

Cuando se enojan.

¿Y por qué se enojan las tías?

Cuando pasan rabias.

¿Qué las hace pasar rabias?

Las chiquillas, cuando se portan mal, a veces les pegan (a las tías).

¿Y qué hacen las tías cuando se enojan?

Las retan. Es que las chiquillas las hacen enojar.

¿Y tú quieres a las tías?

Sí.

¿Por qué?

Porque las tías son como una familia para mí.

¿Pero, aunque sea una familia igual te quieres ir?

Sí.

¿Oye tú crees que las tías hacen bien su trabajo?

Sí.

¿Por qué?

Porque es como una tía que tiene que hacer sus deberes

¿Y qué deberes tienen que hacer?

Cuidar a los niños, retar cuando las chiquillas se portan mal.

¿Y tú qué aprendes de las tías?

Hartas cosas. Lo mismo que estaba hablando en delante.

¿Qué cosas?

Ser paciente, no rabiarse mucho, no pegar. Avisar a las tías cuando te molestan o cuando te pegan.

¿Tú crees que hay diferencias entre niños y niñas?

No.

¿Tú crees que son iguales?

Sí, porque todos somos seres humanos y tenemos los mismos derechos

¿Y tú crees que en el mundo las niñas tienen las mismas oportunidades que los niños?

Sí.

¿Y acá los tíos crees que tratan igual a los niños que a las niñas o son distintos a veces?

No sé, yo creo que todos son iguales.

¿Y acá los niños juegan a las mismas cosas que las niñas?

No. Es que antes jugábamos a las mismas cosas. Porque antes, cuando estaba mi hermana acá, mi hermana la llevaba a todo. Y, cuando estaba mi hermana, mi hermana iba a jugar a la pelota y las chiquillas también. Y ahora como está la E. llevándola, las chiquillas ya no van a jugar a la pelota. Lo único que hacen es hacer barra a los chiquillos. Pero cuando estaba mi hermana todas se metían a jugar a la pelota con los chiquillos.

¿Y tú qué prefieres, que hagan barra o que jueguen?

Que jueguen.

¿Por qué?

Porque así la pasan bien.

¿Cuándo hacen barra no lo pasan bien?

Sí, igual bien, pero es mejor que jueguen

¿Por qué piensas que es mejor?

Porque así tienen un tiempo libre con los chiquillos y no pelean tanto.

¿En qué otra cosa tú ves que las niñas con distintas, así como en los juegos?

En nada más.

¿Sólo los juegos?

Sí.

¿Tú antes vivías con tu mamá y tu padrastro?

Sí.

¿Y tú cuando vivías con ellos tú podías tomar decisiones sobre tu vida?

Sí.

¿Sobre tu ropa, sobre tu pieza?

Sí, es que teníamos un clóset de ropa. Pero algunas veces me faltaba algo, yo con mi hermana nos cambiábamos la ropa.

¿Tú podías elegir a tus amigos?

Sí.

¿Y si tú querías jugar afuera te dejaban?

Algunas veces, pero salíamos a la noche hasta las 12 de la noche.

¿Y tu mamá no les decía nada?

No.

¿Las dejaba?

Sí. Pero a mí no me dejaba, porque era muy peligroso para mí porque ahí yo era chica.

¿Y tú salías igual?

Sí.

¿Te retaba por eso?

Sí.

¿Qué te decía?

O me pegaba.

¿Tú mamá me pegaba?

Sí.

¿Y tu padrastro?

Sí.

¿Y tu tía?

No.

¿Solo tu mamá?

Sí.

¿Y tú cómo te sentías con eso?

Mal.

¿Oye y tú sentías que en tu casa tú podías ser tu misma?

No tanto.

¿Por qué no?

...

¿Quieres hablar de otra cosa?

Otra cosa.

¿Y tú sientes que acá en el Galvarino puedes tomar decisiones sobre tu vida?

No.

¿Por qué no?

No sé.

¿Puedes elegir tu ropa o cosas así?

No.

¿Y sobre qué cosas te gustaría decidir?

De nada, solamente las cosas que me dicen las tías. Cualquier cosa que me dicen las tías yo las obedezco.

¿Pero a ti te gustaría decidir tú y no obedecer?

(Niega con la cabeza).

¿Y tú sientes que acá en el centro puedes ser tu misma?

Sí.

¿En qué cosas?

No sé.

¿Oye y a ti te incomoda cambiarte o bañarte frente a las otras niñas?

Sí.

¿Por qué?

Porque las chiquillas me molestan.

¿Qué te dicen?

Que me muestro.

¿Y eso es mentira?

Sí.

¿Y por qué te dicen eso?

No sé. Me dicen que soy lela, que me muestro. Cuando yo miro pa otro lado me dicen que las estoy mirando a ellas.

¿Y eso no es verdad?

(Niega con la cabeza).

¿Les has dicho a las tías?

Sí, pero las tías dicen que tienen razón las chiquillas.

¿Qué las miras mucho?

Sí.

¿Y tú sientes que puedes decidir sobre tu futuro?

Sí.

¿Y qué decisión te gustaría tomar para el futuro?

Mi sueño es ser cantante y mamá.

¿Oye y quiénes son importantes en tu vida?

Mi familia.

¿Quiénes son tu familia?

Mis hermanos, mi mamá.

¿Y por qué?

Son las personas que yo más quiero.

¿Y por qué las quieres tanto?

No sé, pero quería a toda mi familia porque cuando hay cualquier cosa yo los voy a defender, porque una vez cuando estaba con mi familia, una noche, las enemigas de mi hermana, empezaron a discutir y a pelear así, y luego la enemiga de mi hermana fue a acusar con su familia y entonces la familia de ella vinieron a mi casa y sacaron a mi mamá del pelo y entonces toda mi familia con su familia empezaron a pelear, mi mamá estaba al medio pegándole, y yo estaba al medio pegando con un palo con clavos palos a toda la familia de las enemigas de mi hermana.

¿Y cómo terminó eso?

Eso terminó porque yo salí corriendo a pata pelada donde mi abuelita. Y mi abuelita llamó a carabineros y después cuando vinieron los carabineros, los carabineros se querían llevar a mi familia, a mi hermana, a todos mis hermanos, a mi mamá y a mi papá. Yo con mi hermano chico y mi otra hermana, que íbamos a quedar solos. Íbamos a tener un hogar.

¿Y ahí fue cuando llegaste al Galvarino?

Sí.

¿Y eso hace cuánto fue?

El año que pasó.

¿Y aquí en el Galvarino quién es importante para ti?

La tía L.

¿Y por qué es importante para ti ella?

No sé. Pero es que la tía L. me trata como su hija. Porque me mostraron una foto de su hija que murió y yo me parezco mucho a ella.

¿Y tú te tienes querida por ella?

(Asiente con la cabeza).

¿Y tú estás pololeando?

Sí.

¿Y de dónde es tu pololo?

De otro hogar. Lo conocí, es que antes él era de este hogar y ahora se fue a otro hogar y ahora nos vemos en el colegio.

¿Y te gusta pololear?

Más o menos.

¿Y por qué?

Pero eso sí lo único es que, si mi papá sabe, mi papá va a venir a hablar con él. Y se enoja demasiado (el papá), porque cuando yo le digo que estoy pololeando mi papá se enoja, se enoja, se enoja.

¿Y tú qué piensas de que se enoje tanto?

No sé, es que mi papá no me deja pololear, así que yo pololeo a escondidas.

¿Y a ti te gusta pololear?

Un poco.

¿Por qué un poco, hay cosas que no te gustan?

No, nada.

¿Y qué cosas te gustan de pololear?

Cuando jugamos, cuando estamos juntos, cuando me defiende o a veces yo le quito la camisa o los polerones.

¿Y hay algo que no te guste del pololeo?

No.

¿Cómo te gusta que sea contigo tu pololo?

Me gusta es que juegue. Lo que más me gusta es que si puede jugar, que tiene que ser libre. Que no tiene que pasar encerrado, no tiene que pasar tanto conmigo, que vaya a jugar.

¿Y él es celoso contigo?

Sí.

¿Y a ti te gusta eso?

(Niega con la cabeza).

¿Y qué le dices tú cuando él es celoso?

Nada.

¿Te quedas callada?

Le digo que es mentira y todo. Le digo la verdad

¿Y él te cree?

Sí. Porque cuando me ve con un amigo se pone celoso.

¿Y cómo te llevas tú con tu mamá?

Bien.

¿Y antes de venir al centro también se llevaban bien?

Un poco.

¿Ahora se llevan mejor?

(Asiente).

¿Por qué?

No sé, pero mi mamá ahora no me viene a visitar.

¿Tú cuando vivías en tu casa te tocaba hacer una actividad como el hacer el aseo o cocinar?

Es que cuando mi mamá está durmiendo y mis hermanas iban a la escuela yo hacía el aseo, recogía los popós de mi perro.

¿Qué más hacías?

Hacía leche a mi hermano.

¿Tu hermano chico?

Sí. Cuando le hacía leche aprovechaba de sacarle un poco, harta leche de mi hermano y me hacía leche espesa.

¿Y quién cocinaba?

Mi mamá, mis hermanos.

¿Y qué tan seguido hacía el desayuno?

Todos los días.

¿Y tú ibas al colegio?

No. Ahí me habían echado. Después yo colocaba la mesa con manteles y colocaba el desayuno.

¿Y te tocaba limpiar?

Sí.

¿Qué limpiabas?

Los popós de mi pelo, trapeaba, limpiaba el lavamanos, también lavaba la loza.

¿Y eso lo hacía porque quería o porque tu mamá te decía?

No, porque quería.

¿Por qué querías?

No sé.

¿Y tú tenías que cuidar a tu hermano?

No. No sé cuidar. La última vez que cuidé a mi hermano cuando era bebé se me cayó pal piso, es que ahí no tenía tanta fuerza, tenía ocho.

¿Y ahí no lo cuidaste más?

No, porque mi mamá me retó y me pegó un grito. Pero ahora tenemos otra hermana bebé. Este tiempo mi hermano tiene cinco y ahora tenemos una hermana que se llama A., ella tiene un año con ocho meses.

¿Quién cuida a tu hermano?

Mis hermanos.

¿A ti cómo te caen las niñas de la casa 2.1?

Más o menos.

¿Por qué?

Porque se pican a chora conmigo. Me molestan.

¿Y tú les dices a las tías?

Sí. Pero es que cuando estaba en la piscina o cuando me pongo bloqueador me tiran agua o cuando estoy en la piscina tiran agua con jabón a la piscina.

¿Qué te parece a ti que lleven a las niñas de la 2.1 a la casa Aurora cuando se enojan?

Bien.

¿Por qué?

Porque eso es como un castigo, porque a las niñas chicas no les gusta estar ahí porque ellas saben que las grandes les pueden gritar o hacerle cosas, mandarlas.

¿Y está bien que las castiguen?

Sí.

¿Qué te gustaría ser cuando grande?

Cantante y mamá.

¿Y por qué te gustaría ser mamá?

No sé, es mi sueño. Quiero seguir los mismos pasos que mi mamá.

¿Quieres ser como tu mamá?

Sí. Siempre me gusta igual que mi mamá, su trabajo y todo.

¿En qué trabaja tu mamá?

Trabajaba.

¿En qué trabajaba?

Vendiendo fruta, porque cuando mi mamá me venía a ver antes de irme al hospital me traía siempre paltas. Con cáscara. Yo las pelaba y me las comía así no más. Y después cuando me la comía quedaba toda cochina.

¿A ti cómo te va en el colegio?

Bien. Tengo una mejor amiga que es la B.. Nos contábamos todo.

¿Hasta los secretos?

Sí.

¿Te gusta eso?

Sí.

¿Por qué?

Es que va a parecer algo extraño. Que una vez yo y mi amiga estábamos con atraso y yo le dije... que ahí estaba pololeando con otro niño, se llamaba M., y el papá era él. Y mi amiga también estaba y era un niño de acá que se llamaba A.

¿Tú habías tenido relaciones con tu pololo?

En el colegio.

¿Y en qué parte del colegio?

Al frente de mi sala.

¿Y ahí estaba escondido?

Sí.

¿Y alguien los pilló?

Sí.

¿Quién?

Su profesor.

¿Y no les dijo nada?

No.

¿Y después de ese atraso, al final te llegó la regla?

Sí.

¿Estabas asustada?

Sí. Después una niña que estaba acá me pegó.

¿Por qué tú le pediste o de pesada?

De pesada. Y mi amiga la tuvo, pero después se la mataron, porque mi amiga se mete en líos.

¿En qué líos se metió?

Porque cuando dijo que estaba embarazada, ella estaba con el bebé en la calle caminando y vinieron unos cabros con pistolas y todo a mi amiga le enterraron un cuchillo acá y se le murió el bebé. Acá le tiraron un cuchillo y le tiraron puros balazos.

¿Y hace cuándo fue eso?

Antes que saliéramos de vacaciones.

¿Y a ti te gusta ir al colegio?

Sí.

¿Crees que es importante para ti ir?

Sí.

¿Por qué?

Porque así podemos aprender.

¿Y qué te gusta aprender?

Religión.

¿Qué te gusta aprender de la religión?

Cosas de Dios.